

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ESTER ROOS DE MENEZES

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PLE E ALUNOS ASIÁTICOS DO CELIN-UFPR

CURITIBA

2015

ESTER ROOS DE MENEZES

CRENÇAS DE PROFESSORES DE PLE E ALUNOS ASIÁTICOS DO CELIN-UFPR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: ensino, aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2015



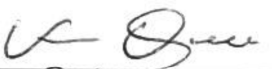

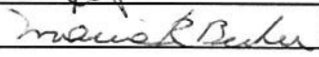
Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **ESTER ROOS DE MENEZES** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Francisco Carlos Fogaça, Denise Cristina Kluge, Márcia Regina Becker arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação "**CRENÇAS DE PROFESSORES DE PLE E ALUNOS ASIÁTICOS DO CELIN-UFPR**".

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Dr. Francisco Carlos Fogaça (Presidente)		APROVADA
Dr ^a Denise Cristina Kluge		APROVADA
Dr ^a Márcia Regina Becker		APROVADA

Curitiba, 28 de agosto de 2015.


Prof. Dr. Antonio Augusto Nery
vice-coordenador
matrícula 1792071

Antonio Augusto Nery
Vice-Coordenador
Matrícula-SIAPE 1792071

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda inspiração e conhecimento, por ter me concedido esta grande oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A meus pais, pelo esforço empreendido para que eu tivesse a oportunidade de conduzir meus estudos, também pelo apoio e encorajamento sem os quais não seria possível a concretização deste trabalho.

A meus queridos filhos, Gustavo e Ana Carolina, por me nutrirem com doses diárias de amor e admiração e, principalmente, por me propiciarem os melhores e mais felizes momentos da minha existência.

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Fogaça, pela disposição em me acompanhar durante este trajeto sempre com paciência e orientações esclarecedoras.

À Prof^a. Dr^a. Terumi Koto (in memorian), que, de maneira tão entusiasta e amistosa contribuiu com seu incentivo, disponibilidade e orientações. Dedico a ela a conclusão desse trabalho.

Aos diretores, coordenadores e colegas professores do Celin-UFPR, que compartilharam momentos de crescimento profissional durante o tempo em que venho atuando nessa instituição, e que certamente se tornaram parceiros, amigos e peças fundamentais na história da minha vida.

Um agradecimento especial à Prof^a. Dr^a. Mariza Riva de Almeida, à professora Lygia Saltini, às secretárias Suria Brito, Roberta Helena Kelly Colodette e Kátia Regina Santos do Nascimento, pela assistência prestada. Aos colegas Vanessa Donadel, Mariana Lyra, Layana Oliveira, Priscylla Neumann, Felipe Ribeiro, Thiago Braga, Bruna Martins, que partilham comigo dos prazeres e dos desafios de ensinar a língua e a cultura brasileira a alunos vindos de todas as partes do mundo.

Às professoras Denise Mohr, Jovania Perin Santos e Lis Skrzypiec, por gentilmente aceitarem participar desse estudo, compartilhando comigo suas experiências, suas crenças e pensamentos sobre o ensino de PLE.

Aos alunos, razão maior dessa pesquisa, que me motivaram na busca pelo aperfeiçoamento de minha prática como docente. Em especial àqueles que, com muita disposição e boa vontade, participaram de todas as fases dessa pesquisa.

Às professoras Dr^a. Denise Kluge e Dr^a. Marcia Becker, que aceitaram o convite para compor essa banca examinadora, agradeço por oferecerem a rica oportunidade de debater e aprimorar esse trabalho.

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR), investigou as crenças manifestadas por três professoras de português como língua estrangeira (PLE) e dez alunos asiáticos e buscou detectar possíveis pontos de convergência e divergência entre elas. A fundamentação teórica desse trabalho é constituída de estudos sobre crenças (HORWITZ, 1985; WENDEN, 1986; KUMARAVADIVELU, 1991; BARCELOS, 2001, 2004, 2007) e de construtos relacionados, tais como: cultura e interculturalidade (GEERTZ, 1989; ERICKSON, 1987; MENDES, 2004), as culturas de ensinar e aprender (ERICKSON, 1987, ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995) e cultura de aprender oriental e ocidental (HOFSTEDE, 1986; JIN; CORTAZZI, 1996; BIGGS, 2001; LITTLEWOOD, 2001). Essa pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista foi realizada sob os moldes da análise de conteúdo (GASKEL, 2002; BARDIN, 2011) e utilizou os seguintes instrumentos para a coleta dos registros: notas de campo geradas a partir de observações em sala de aula, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam que, em termos gerais, as crenças de professores e alunos se assemelham, quanto à natureza da aprendizagem, ao papel do professor e do aluno. No entanto, quando analisadas de forma mais detalhada puderam ser detectadas divergências, resultantes principalmente das diferenças nas culturas de ensinar e aprender desses indivíduos, entre as quais é possível ressaltar as percepções sobre a natureza do ensino/aprendizagem, sobre o contexto em que esses sujeitos estão inseridos, as atitudes dos professores de português, bem como as atitudes dos alunos asiáticos. Foram evidenciadas ainda dissonâncias nas crenças em relação à motivação, interação e ao ensino em imersão. A principal contribuição da pesquisa é proporcionar aos profissionais de ensino de PLE reflexão e conscientização a respeito das especificidades oriundas da heterogeneidade presente em um ambiente intercultural de ensino em imersão.

Palavras-chave: Crenças. Cultura e interculturalidade. Cultura de ensinar e de aprender. PLE. Ensino em imersão

ABSTRACT

The present study, developed at the Intercultural and Language Center of the Federal University of Paraná (Celin-UFPR), investigated the beliefs expressed by three teachers of Portuguese as a foreign language (PLE) and ten Asian students, and sought to detect possible points of convergence and divergence between them. The theoretical foundation of this work consists of studies on beliefs (HORWITZ, 1985; WENDEN, 1986; KUMARAVADIVELU, 1991; BARCELOS, 2001, 2004, 2007) and of related constructs, such as: culture and interculturality (GEERTZ, 1989; ERICKSON, 1987; MENDES, 2004), the cultures of teaching and learning (ERICKSON, 1987, ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995) and Eastern and Western learning culture (HOFSTEDE, 1986; JIN; CORTAZZI, 1996; BIGGS, 2001; LITTLEWOOD, 2001). The qualitative interpretive research was performed under the model of content analysis (GASKEL, 2002; BARDIN, 2011) and used the following instruments for the collection of records: field notes generated from classroom observations, questionnaires and semi-structured interviews. The results show that, in general terms, the beliefs of teachers and students resemble, as to the nature of learning, the role of the teacher and the student. However, when analyzed in more detail, differences were detected, arising mainly from differences in the cultures of teaching and learning of these individuals, among which it is possible to emphasize the perceptions on the teaching/learning context in which these individuals are inserted, the attitudes of the Portuguese teachers, as well as the attitudes of the Asian students. There were also evidenced dissonances in the beliefs regarding motivation, interaction and immersion teaching. The main contribution of this research is to provide PLE teaching professionals reflection and awareness regarding the specifics from the heterogeneity present in an intercultural environment of immersion education.

Keywords: Beliefs. Culture and interculturality. Teaching and learning culture. Portuguese as a foreign language. Immersion teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MODELO DE OPERAÇÃO GLOBAL DE APRENDER LÍNGUAS (ALMEIDA FILHO).....	35
FIGURA 2 - CATEGORIAS PARA A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS UTILIZADAS NESTE ESTUDO	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – EVOLUÇÃO DA VISÃO DE APRENDIZ DE ACORDO COM OS DIFERENTES PARADIGMAS DE ENSINO DE LÍNGUAS.....	33
QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DA CULTURA DE APRENDIZAGEM ORIENTAL E CULTURA DE APRENDIZAGEM OCIDENTAL	45
QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR E DE UM BOM ALUNO NA PERSPECTIVA DA CULTURAL ORIENTAL.....	46
QUADRO 4 – DIFERENTES TERMOS E DEFINIÇÕES PARA CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	61
QUADRO 5 – CATEGORIAS INVESTIGADAS ATRAVÉS DO INVENTÁRIO DE CRENÇAS.....	81
QUADRO 6 – PERGUNTAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	85
QUADRO 7 – PERFIL DOS ALUNOS.....	87
QUADRO 8 – PERFIL DOS PROFESSORES.....	88
QUADRO 9 – ABREVIATURAS UTILIZADAS PARA IDENTIFICAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CAPACIDADE PARA APRENDER UM IDIOMA ESTRANGEIRO.....	128
TABELA 2 – HABILIDADES ESPECIAIS PARA APRENDER LÍNGUAS.....	128
TABELA 3 – DIFICULDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	129
TABELA 4 – INFLUÊNCIA DA DISTÂNCIA LINGUÍSTICA NA APRENDIZAGEM .	129
TABELA 5 – IMPORTÂNCIA DA IMERSÃO PARA A APRENDIZAGEM	130
TABELA 6 – LÍNGUA E CULTURA.....	132
TABELA 7 – MEMORIZAÇÃO.....	133
TABELA 8 – O PAPEL DO PROFESSOR	134
TABELA 9 – O ALUNO E A PARTICIPAÇÃO.....	137
TABELA 10 – O ALUNO E A MOTIVAÇÃO.....	138
TABELA 11 – RECURSOS DIDÁTICOS.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	- Análise de Conteúdo
CHC	- Confucian Heritage Culture/Cultura de Herança Confucionista
LA	- Linguística Aplicada
L2	- Segunda Língua
LE	- Língua estrangeira
PLE	- Português como língua estrangeira

LISTA DE SIGLAS

Celin-UFPR	- Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná
Celpe-Bras	- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
MEC	- Ministério da Educação E Cultura
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CULTURA: MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES	21
2.1 CULTURA E INTERCULTURALIDADE	21
2.2 CULTURA DE ENSINAR E CULTURA DE APRENDER	26
2.2.1 A cultura de aprender	30
2.2.2 A cultura de ensinar	33
2.3 CULTURA DE APRENDER OCIDENTAL X CULTURA DE APRENDER ORIENTAL	38
3. CRENÇAS: MANEIRAS DE VER E PERCEBER O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	55
3.1 CRENÇAS DE ALUNOS	67
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	74
4.1 OBJETIVO GERAL E PERGUNTAS DE PESQUISA	74
4.2 A PESQUISA QUALITATIVA	75
4.3 INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS	78
4.3.1 Observações em sala de aula	79
4.3.2 Questionário	80
4.3.3 Entrevista semiestruturada	81
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	83
4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA	85
4.5.1 Os alunos	85
4.5.2 Os professores	87
5. ANÁLISE DOS DADOS	88
5.1 CRENÇAS DE PROFESSORES DE PLE E SEUS ALUNOS ASIÁTICOS	89
5.1.1 Crenças de professores	89
5.1.1.1 A natureza do ensino/aprendizagem	90
5.1.1.2 O papel do professor no processo ensino/aprendizagem	98
5.1.1.3 O papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem	102
5.1.1.4 O contexto de sala de aula	104
5.1.2 CRENÇAS DE ALUNOS	108
5.1.2.1 A natureza do ensino/aprendizagem	108
5.1.2.2 O papel do professor no processo ensino/aprendizagem	117
5.1.2.3 O papel do aluno no processo ensino/aprendizagem.	120
5.1.2.4 O contexto de sala de aula.	121
5.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE CRENÇAS DE PROFESSORES E DE ALUNOS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	128
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

APÊNDICES	159
APÊNDICE 1 – Perfil do aluno e Inventário de crenças [Q1]	160
APÊNDICE 2 – Questionário para alunos [Q2]	164
APÊNDICE 3 – Roteiro de perguntas para entrevista com os alunos	167
APÊNDICE 4 – Perfil do professor e Inventário de crenças	169
APÊNDICE 5 – Questionário para professores [Q2]	173
APÊNDICE 6 – Roteiro de perguntas para entrevista com professor	175

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta dissertação – crenças de professores de PLE (Português Língua Estrangeira)¹ e alunos asiáticos do Celin-UFPR² – se pauta por minha experiência como professora de português para alunos estrangeiros em contexto de imersão. O ensino de português como língua estrangeira surgiu casualmente em minha vida, no final da minha graduação em Letras Português-Alemão, na UFPR, quando me vi desafiada a ensinar português a uma jovem alemã. Naquele momento pouco se falava dessa possibilidade de ensino do português, uma vez que o foco do curso de Letras era o ensino de português como língua materna. A experiência me encantou e a partir daí comecei a atuar como professora de português ensinando a estrangeiros. A fim de aperfeiçoar meus conhecimentos na área, em 2005, fiz uma Especialização em Ensino e Cultura de Línguas Estrangeiras, ênfase em português, também na UFPR. Durante minha trajetória lecionando PLE como professora particular e também no Celin-UFPR, surgiram algumas inquietações, oriundas da observação de um ambiente no qual o ensino é destinado a alunos de nacionalidades diversas, que, por conseguinte, apresentam “[...] maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar [...]” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). Por sua vez as aulas são ministradas

¹ Embora este trabalho se refira ao ensino de língua portuguesa a alunos em situação de imersão, optei por utilizar a terminologia PLE (Português como Língua Estrangeira) a fim de preservar a nomenclatura que tem sido

adotada no Celin-UFPR desde a criação do curso de português destinado a alunos estrangeiros, em 1995. De acordo com Almeida Filho, a aquisição de língua estrangeira (LE) “não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 (língua materna) predominante” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 6), enquanto a aquisição de segunda língua (L2) ocorre quando há “contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço”, ou seja, em uma situação de imersão. Também ressalto a profusão de expressões que se apresentam, embasadas em diferentes concepções. Para Furtoso (2001, p. 13), “a terminologia ainda é bastante diversificada, sendo representada por Português como Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PE), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e ainda Português – Língua Estrangeira”. A expressão Português Língua Adicional (PLA), bastante abrangente, se aplica a qualquer situação e resulta do conceito de língua adicional, que se refere a qualquer língua adquirida, exceto à primeira língua aprendida. Esse termo surge como alternativa para a expressão LE, pois estrangeiro pode sugerir algo estranho ou exótico, que possui conotações indesejáveis (JUDD; TAN; WALBERG, 2001, p. 6).

² O Celin-UFPR - Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná foi criado em 1995 e tem como objetivo oferecer aos alunos e professores de graduação e pós-graduação um espaço de formação, onde é possível pensar a prática pedagógica e desenvolver pesquisas na área do ensino de línguas.

por professores que também manifestam “um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.13). Em tal contexto, nem sempre as relações entre os sujeitos se dão de forma harmônica e satisfatória. Pode-se perceber que as expectativas trazidas por professores e alunos diferem na medida em que diferem suas crenças sobre como se dá o ensino/aprendizagem eficiente.

Assim, busquei refletir sobre as possíveis convergências e divergências entre as crenças sobre ensino/aprendizagem presentes em um ambiente de sala de aula multicultural, focalizando mais especificamente professores de PLE e alunos asiáticos³ para, a partir dessa reflexão, tentar encontrar caminhos que apontem para um ensino mais consciente e consistente com as demandas de um contexto heterogêneo de ensino/aprendizagem de língua.

Pude constatar, por experiência própria e também em discussões com colegas professores, que, em meio às dificuldades inerentes à aprendizagem de línguas que apresentam distanciamento tipológico/cultural⁴, chamam a atenção alguns comportamentos e crenças de alunos de origem asiática em sala de aula. Atitudes que vão desde o apego ao ensino estruturalista, passando pelo silêncio em sala de aula ou queixas sobre colegas que desejam interagir no momento da aula, até o pouco envolvimento em atividades em grupo são comportamentos observados em alguns alunos pertencentes a esse grupo. Por vezes, apesar de estarem em situação de imersão, muitos alunos aparentemente deixam de aproveitar a oportunidade de incrementar sua aprendizagem, tanto linguístico quanto cultural, para se recolherem a relacionamentos restritos a sua própria cultura.

Tal realidade alinha-se à posição de Erickson (1984) quando sugere que as explicações dadas pelos alunos sobre a melhor forma de aprender, sobre o valor da sua participação no contexto de aprendizagem ou sobre o papel do professor nesse

³ Termo traduzido da denominação Asian Learners, utilizada por Ho (1991); Biggs (1994); Melles (2003); Kumaravadivelu (2003) para designar alunos oriundos de países asiáticos que compartilham a Cultura de Herança Confucionista (CHC-Confucian Heritage Culture), tais como: China, Hong Kong, Cingapura, Coreia, Taiwan e Japão. Segundo esses autores, na CHC os valores culturais, incluindo os estilos de aprendizagem, têm sido moldados ao longo de séculos dentro dos padrões da filosofia confucionista, sendo parte integrante da identidade sociocultural.

⁴ Estudos que investigam os efeitos do distanciamento tipológico/cultural entre a L1 e a língua-alvo têm demonstrado uma correlação negativa nos níveis de competência sociocultural e sociopragmática em comparação a aprendizes de mesmo nível de proficiência, mas com maior proximidade em sua L1 (RINTELL, 1984, *apud*. SOLER; SAFONT JORDÀ, 2007).

ambiente emergem de contextos socialmente construídos. Também, no que se refere ao ensino/aprendizagem, atitudes, usos, valores e pontos de vista divergem de uma sociedade para outra. Portanto, faz-se necessário que o professor esteja ciente dessa realidade e reflita sobre ela em busca de alternativas que minimizem possíveis efeitos perturbadores decorrentes de diferentes visões e expectativas de como deve ocorrer o bem ensinar e o bem aprender mantidas por professores e alunos (BARCELOS, 2003; KERN, 1995; HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990), “[...] atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos.” (BARCELOS, 2007, p.112).

Certamente o objetivo maior do trabalho de um professor é a aprendizagem de seu aluno. Isso envolve a constante reflexão e ressignificação de seu papel como docente. Essas atitudes exigem um trabalho intensivo de preparação, informação e formação continuada dos professores. (FREIRE, 2004). O planejamento adequado de um programa de ensino, a escolha de material didático coerente com a concepção de língua defendida pelo professor e a aplicação de técnicas adequadas (PETROVA, 2010) são aspectos extremamente relevantes para o ensino de um idioma em contexto de imersão. No entanto, para alcançar êxito no trabalho, o docente deve buscar conhecer e compreender seu aluno em sua individualidade e atuar como um colaborador, levando-o a aprender da forma mais significativa possível e apresentando a ele novos caminhos que o conduzam ao sucesso almejado. O aprendiz é visto como um elemento ativo, que pode fazer suas próprias escolhas e contribuir de maneira determinante para seu processo de aprendizagem. Deve ser considerado como um indivíduo único, com características distintas que precisam ser levadas em conta, pois vão influenciar no desenvolvimento do aprendizado (LARSEN-FREEMAN, 1998). Nesse contexto torna-se relevante conhecer os anseios, as expectativas, os interesses e as crenças que o aluno mantém sobre como aprender uma língua estrangeira.

Por outro lado, não se pode desconsiderar o fato de que o professor também tem suas convicções de como se dá o bom ensino, de qual é o seu papel dentro do ambiente de sala de aula e de como ele encara seu trabalho. Essas convicções são extremamente subjetivas e construídas culturalmente a partir de suas próprias experiências como aluno e no decorrer de sua formação, constituindo assim o conjunto de crenças que alimentam e interferem em suas atitudes em relação ao ensino. (ALMEIDA FILHO, 1993)

Uma sala de aula constitui um ambiente rico em diversidade, no qual, por vezes, as crenças do aluno quanto ao aprendizado, decorrentes de tradições familiares ou de seu grupo social, podem não ser congruentes com as crenças do professor, com a abordagem de ensinar da escola ou do material didático, o que pode provocar tensões (ALMEIDA FILHO, 1993).

Em um contexto de ensino multicultural, torna-se especialmente relevante que o docente tenha consciência de que seu aluno possui uma cultura de aprender que lhe é própria e que fundamenta seu conjunto de crenças. Tais crenças também exercem um efeito notável sobre o uso de estratégias de aprendizado e sobre a motivação (OXFORD, 1994; HORWITZ, 1999).

Puchta (1999, p. 69) afirma que as crenças “nos ajudam a dar sentido ao mundo e determinam a forma como pensamos e como agimos”. Dessa forma, o estudo das crenças tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como a “Sociologia, a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Educacional e a Educação” (SILVA, 2010, p. 21). No campo da Linguística Aplicada, inúmeras pesquisas, tanto no exterior quanto aqui no Brasil, têm se concentrado no estudo das crenças.

As primeiras investigações sobre o tema na área da LA começaram a surgir a partir da década de 1980, juntamente com a mudança de paradigmas da Linguística Aplicada, quando o foco deixa de ser o produto, ou seja, a língua, e passa a ser o processo, dentro do qual o aluno aparece como figura central. A partir de então o estudo das crenças dos alunos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido considerado como fundamental para a compreensão do processo de ensino.

No exterior podemos mencionar os trabalhos de Horwitz (1985); Wenden (1986); Kern (1995); Peacock (1999); Kalaja e Barcelos (2003) e Borg (2011), entre outros.

No Brasil, o interesse por estudar as crenças para investigar o modo de pensar e de agir de aprendizes e professores de línguas intensificou-se a partir das pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1993), Gimenez (1994) e Barcelos (1995). Silva (2007), em seu artigo “Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro” destaca no contexto nacional os estudos de Barcelos e Vieira-Abrahão (2006); Rocha (2006); Garbuio (2005); Gil, Rauber, Carazzai e Bergsleithner (2005),

Silva (2005); Araújo (2004); Belam (2004); Vieira-Abrahão (2004); Gimenez (2002); Leffa (2001); Barcelos (2000); Almeida Filho (1999), entre outros.

Esses estudos focalizam as crenças em relação ao uso de estratégias - mais especificamente de estratégias metacognitivas -, aos paradigmas motivacionais, à prontidão para a autonomia, às abordagens de aprendizagem de língua, às atitudes e representações tanto de alunos como de professores, à cultura da L2 e ao seu uso efetivo, entre outros aspectos.

Entretanto, Barcelos (2001) esclarece que, apesar de os trabalhos mais recentes se caracterizarem por uma maior pluralidade de metodologias e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças, há ainda necessidade de se aprofundarem as investigações: “É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como elas interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula” (BARCELOS, 2001, p. 87). A mesma autora ainda chama a atenção para a carência de estudos que abordem aspectos mais específicos: “... existem poucos estudos que investigam a relação entre crenças e cultura” (BARCELOS, 2006, p.10); mais adiante, ela constata também a falta de pesquisas de crenças sobre outras línguas estrangeiras, além da língua inglesa. Esses dois argumentos - a falta de pesquisas que relacionam crenças à cultura e os poucos trabalhos focando o ensino de outros idiomas, além da língua inglesa - corroboram a relevância do tema da presente pesquisa.

No que se refere ao estudo das crenças e o ensino/aprendizagem de PLE, essa constatação se torna ainda mais evidente. Dos poucos trabalhos que abordam o tema podemos citar Silva (2006); Coitinho (2007); Futer (2007); Vernick de Andrade (2013) e Maia (2014); Por se tratar de uma área em expansão, há ainda necessidade de aprofundamento em pesquisas que abordem o ensino de nosso idioma a estrangeiros. Basta voltar o olhar para a situação do ensino de português como língua estrangeira para perceber o quanto tem ganhado força no cenário mundial.

O potencial de expansão da língua portuguesa do Brasil deve-se à crescente globalização do mercado empresarial, ao desenvolvimento das relações culturais e também ao aumento de convênios acadêmicos com instituições do exterior. Os prognósticos econômicos e o interesse de muitas empresas multinacionais em atuar no país atraem cada vez mais estrangeiros que precisam se comunicar em

português. Atualmente o idioma figura como uma das línguas oficiais em organizações internacionais como a Unesco, a União Europeia, a Organização dos Estados Americanos, a União de Nações Sul-Americanas, a União Africana, a União dos Países Lusófonos e o Mercosul. A criação do Mercosul especificamente, resultou em um significativo aumento do ensino da língua portuguesa nos países integrantes do grupo. Tudo isso levou à criação de cursos de língua portuguesa para estrangeiros em centros de línguas de universidades públicas e em escolas privadas de idiomas. Alunos movidos pelos mais variados interesses têm procurado esses cursos para aperfeiçoar seus conhecimentos de português.

No campo acadêmico, o programa de internacionalização das universidades, promovido pelo MEC⁵ e do qual participa a UFPR, tem fomentado ainda mais a expansão do ensino do português como língua estrangeira. Essa iniciativa vem consolidando a abertura da instituição para uma maior inserção internacional e promovendo ações de cooperação e intercâmbio acadêmico e científico com instituições de diversas partes do mundo. Em 2015 está sendo implantado um projeto denominado Português sem Fronteiras⁶, cuja proposta é atrair mais alunos estrangeiros para nossas universidades, como parte importante do processo de internacionalização do Ensino Superior. Certamente esses projetos envolvem a chegada de alunos do mundo todo interessados em aprender o idioma falado no país.

Nesse cenário encontra-se o Centro de Línguas e Interculturalidade – Celin/UFPR⁷, criado em 1995 com o intuito de oferecer um espaço destinado à formação profissional e continuada para os alunos e professores da graduação e da pós-graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná – UFPR. A instituição integra a capacitação profissional desses acadêmicos a cursos de idiomas ligados às comunidades étnicas que compõem o Estado do Paraná, preocupando-se em promover cursos voltados a atender a demandas específicas do mercado e da comunidade. Entre suas muitas áreas de atuação, uma área de destaque é o PLE⁸, que, desde 1997, oferece cursos de português para estrangeiros ligados à universidade e também à comunidade. Desde então, o Celin-UFPR vem

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09/08/2014.

⁶ Disponível em: <http://isf.mec.gov.br>. Acesso em: 09/03/2015.

⁷ Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br>. Acesso em: 09/08/2014.

⁸ Informações detalhadas sobre a configuração dos cursos de PLE ofertados pelo Celin-UFPR podem ser encontradas em: SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

estabelecendo parcerias com universidades estrangeiras e com empresas internacionais, sobretudo japonesas, que enviam seus funcionários para que aprendam nosso idioma antes de assumir postos de trabalho em nosso país ou em seu país de origem. No ano de 2014, o PLE contou com 230 alunos matriculados oriundos das Américas, Europa, África, Ásia e Oceania.

O fato de a UFPR ser um posto aplicador do exame Celpe-Bras desde que foi criado, em 1998, também contribuiu para dar grande impulso acadêmico ao PLE. Graças a isso, o Celin-UFPR vem sendo recomendado pelos seus cursos, incluindo o preparatório para o Celpe-Bras. Dessa forma, a área de Português para estrangeiros do Celin-UFPR tem crescido significativamente na instituição, tornando-se um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas que visam aprimorar as práticas pedagógicas rumo à consolidação do idioma em âmbito internacional.

Considero extremamente relevante explorar as crenças de todos os indivíduos que integram nossas salas de aula, buscando conhecer as origens e a maneira como esse sistema de crenças orienta os comportamentos no ambiente de ensino/aprendizagem. Minhas convicções estão embasadas nas reflexões de Barcelos (2001) que, ao lançar um olhar para o contexto de sala de aula, percebe que a cultura de sala de aula apresenta grande complexidade e que as crenças mantidas por professores e alunos podem produzir desencontros e dilemas.

No entanto, ainda são escassas as pesquisas na área de PLE que visem investigar as origens e as consequências do sistema de crenças que orienta os comportamentos dos sujeitos em um ambiente multicultural. Assim, o presente estudo serve como fonte de pesquisa e reflexão, contribuindo para o aperfeiçoamento dessa área de ensino ainda em expansão.

Dessa forma o objetivo da presente pesquisa é apresentar um panorama das crenças relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem nos cursos de PLE ofertados pelo Celin-UFPR, traçando um paralelo entre as crenças mantidas por professores de PLE e as crenças trazidas por alunos asiáticos, e identificar possíveis convergências e divergências entre elas.

Com o propósito de caracterizar crenças mantidas por professores de PLE e crenças trazidas por alunos asiáticos, além de verificar como as crenças desses dois grupos se relacionam, formulei os seguintes objetivos de pesquisa:

- 1) Caracterizar a cultura de ensinar de professores de PLE e a cultura de aprender de alunos asiáticos de PLE no contexto da pesquisa
- 2) Identificar algumas crenças dos participantes sobre o processo de ensino/aprendizagem de PLE, sobre o papel do professor e sobre o papel do aluno no ambiente em que estão inseridos.
- 3) Analisar os pontos de convergência e de divergência entre as crenças de professores e alunos.

A fim de alcançar os objetivos a que me propus investigar formulei três perguntas que direcionam o trabalho:

- 1) Quais são as crenças de professores sobre o processo ensino/aprendizagem de PLE, e sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos?
- 2) Quais as crenças de alunos asiáticos aprendizes de português sobre o processo de ensino/aprendizagem de PLE, e sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos?
- 3) Quais são os pontos de convergência e de divergência entre as crenças de professores e alunos?

O presente trabalho está embasado nos estudos desenvolvidos por Geertz (1989); Erickson (1987); Mendes (2004) para discutir aspectos ligados à noção de cultura e interculturalidade. Em seguida apresento um panorama sobre a Cultura de Herança Confucionista (CHC), baseada nos estudos de Hofstede (1986), Jin e Cortazzi (1996), Biggs (2001), Littlewood (2001) e Hu (2002). Para fundamentar os estudos sobre a cultura de ensinar e aprender recorri aos estudos de Erickson (1984), Almeida Filho (1993), Barcelos (1995), Jin e Cortazzi (1996) e no campo das crenças contribuíram os estudos de Puchta (1999), Horwitz (1985), Pajares (1992a), Wenden (1986), Kumaravadivelu (1991, 2003), Barcelos (2001, 2004, 2007) e Vieira-Abrahão (2006).

A fim de compreender a inter-relação entre as crenças de professores de PLE e seus alunos de origem asiática, desenvolvi uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista, acreditando que “somente a compreensão do que ocorre dentro da sala de aula pode produzir conhecimento fundamentado em dados, sobre como o

aluno aprende e o professor ensina”. (MOITA LOPES, 2002, p.165). Através do dizer de professores e alunos busco investigar suas crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de PLE. Os instrumentos de coleta dos dados para a realização desse trabalho foram os seguintes: observações em sala de aula, dois questionários aplicados a professores e alunos - o primeiro (questionário 1) para a construção do perfil dos participantes observados e o segundo (questionário 2) para a investigação mais profunda de percepções sobre o processo ensino/aprendizagem de PLE e sobre o ambiente de um contexto de imersão; e entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e suas respectivas transcrições.

Essa investigação envolve três professoras de PLE e dez alunos de origem asiática, a saber, seis japoneses, três coreanos e um chinês, e foi desenvolvida no Celin-UFPR, entre outubro de 2013 a março de 2014.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta aspectos introdutórios da dissertação e discorre sobre a importância da investigação das crenças de professores e alunos de PLE, estabelece os objetivos de pesquisa e apresenta a organização da dissertação.

O segundo e o terceiro capítulos dedicam-se a tratar do arcabouço teórico.

O capítulo 2 focaliza estudos relacionados aos conceitos de cultura e interculturalidade, e cultura de ensinar e cultura de aprender. Finalmente apresento algumas teorias que buscam explicar as características da cultura de aprender ocidental e a cultura de aprender oriental.

O capítulo 3 procura apresentar os construtos teóricos que fundamentam o conceito de crenças e que servirão como base para o conceito de crenças de alunos e professores a ser adotado nessa investigação.

O quarto capítulo, dedicado à metodologia da pesquisa, explicita a natureza do estudo, o contexto em que foi realizado e os sujeitos participantes. São ainda descritos os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados e finalmente os procedimentos de análise adotados para esse fim.

O quinto capítulo apresenta a configuração das crenças de alunos asiáticos de PLE e de seus professores. A análise dos dados realizada seguindo os critérios da pesquisa qualitativa foi orientada pelas perguntas levantadas no capítulo 1. A primeira parte do capítulo refere-se às duas primeiras perguntas da pesquisa; na segunda parte é feita uma análise comparativa entre as crenças das professoras e

as dos alunos, buscando identificar convergências e divergências entre elas e assim atender ao terceiro questionamento proposto.

Finalmente são tecidas as considerações finais acerca dessa investigação, bem como são apresentadas as limitações da pesquisa e sugeridos encaminhamentos para futuras pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, para o ensino de PLE.

Na seção de Apêndices, foram incluídos todos os instrumentos utilizados na coleta de dados.

2 CULTURA: MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES

Neste capítulo pretendo discutir conceitos básicos e aspectos ligados à noção de cultura e interculturalidade (GEERTZ, 1989; ERICKSON, 1987; MENDES, 2004). Em seguida busco fundamentação teórica que embase os conceitos de cultura de ensinar e de aprender baseadas em Erickson (1987), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Apresento também um panorama sobre a Cultura de Herança Confucionista (CHC), baseada nos estudos de Hofstede (1986), Jin e Cortazzi (1996), Biggs (2001) e Littlewood (2001) e suas implicações na cultura de ensinar e aprender das sociedades influenciadas por essa perspectiva e comparo-as com perspectivas da cultura ocidental de ensinar e aprender.

2.1 CULTURA E INTERCULTURALIDADE

Entrar em contato com um novo idioma implica em adentrar em novas experiências culturais e socioculturais, pois toda língua está ancorada em uma cultura ou espaço cultural que pode variar em valores, crenças e comportamentos em relação à cultura de origem do aprendiz. A complexidade das relações sociais e da diversidade cultural resultante desse contato favorecem processos de desestabilização e fragmentação dos códigos culturais. Esse cenário conduz à reflexão sobre aspectos inerentes à interação entre sujeitos portadores de diferentes orientações culturais.

Ao propor uma breve reflexão sobre cultura não ignoro a extensão e a complexidade de uma abordagem conceitual, uma vez que o conceito perpassa por inúmeras áreas de pesquisa como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia, as Ciências Sociais e a Pedagogia. Em uma abordagem antropológica, Geertz (1989) diz acreditar que o homem é “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e assume a cultura como sendo “essas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15). O conceito de cultura denota um padrão de significados transmitidos historicamente. Constitui-se de “um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio

das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 103).

Brown (2007, p. 189) afirma que a cultura é um construto que compreende ideias, crenças, costumes, habilidades, artes, ferramentas etc., que satisfaz necessidades concretas de caráter biológico e psicológico.

De acordo com Erickson, (1987) todas as pessoas possuem cultura, embora essas culturas sejam diferentes entre si. Além disso, todas as pessoas são multiculturais e por isso, apresentam diferentes manifestações de cultura. O autor afirma que indivíduos pertencentes a sociedades contemporâneas complexas reúnem em si vários tipos de cultura, que são colocadas em prática de acordo com as demandas de diferentes ocasiões, definindo suas atitudes. Erickson, (1987, p. 33) visualiza duas formas básicas de cultura: a visível, que consiste nos aspectos explícitos como linguagem, formas de vestir, hábitos alimentares, moradia, e ainda fatores geográficos ou climáticos. Por outro lado, a cultura invisível é um valor aprendido e ensinado de maneira inconsciente e incorporado ao nosso cotidiano de forma natural pelo uso frequente. Essa forma de cultura move-se de dentro para fora da nossa consciência, e em geral não refletimos sobre suas origens e características.

Seria possível discorrer sobre muitos outros conceitos ligados à noção de cultura, mas certamente não é esse o propósito do presente trabalho, por isso tomo as palavras de Mendes (2004) para ressaltar alguns princípios norteadores, uma vez que os estudos culturais são basilares no âmbito de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A cultura, de acordo com o ponto de vista de Mendes (2004, p. 52),:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;

- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas se constrói e se renova de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas.

Ao considerar a cultura como o conjunto de atitudes, valores, crenças e comportamentos compartilhados por um grupo de pessoas em um dado momento, concluímos que a linguagem é indissociável da cultura, pois é ela que constitui, organiza e media as relações sociais. No dizer de Laraia (2006), a língua, “mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral” (LARAIA, 2006, p. 52).

Relacionando esse conceito ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, fica evidente a importância de se refletir sobre aspectos da cultura ligados ao idioma que está sendo aprendido no sentido de perceber as configurações culturais de forma problematizadora e não reducionista. O aluno deve ser levado a olhar para sua própria cultura e para a cultura do outro no sentido de promover a consciência das diferenças e ser estimulado a buscar relações construtivas entre elas, resultando em um processo de aculturação.

Para que esse processo aconteça de maneira positiva e equilibrada é necessário que seja desenvolvida a competência comunicativa do aprendiz. Isso é feito levando-se em conta as experiências, os conhecimentos e os aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem e também focalizando naquilo que ele necessita saber para se comunicar na língua-alvo. O objetivo central é promover não somente o desenvolvimento de habilidades como ouvir, falar, ler e escrever, mas, sobretudo habilitá-lo a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. Essa habilidade envolve diferentes aspectos do conhecimento sociolinguístico tais como saber adequar o uso da língua ao interlocutor, respeitando as diferentes situações e intenções comunicativas, compreender e produzir diferentes gêneros textuais, orais ou escritos, e independentemente de limitações no

conhecimento linguístico, saber manter a comunicação utilizando-se de estratégias comunicativas (RICHARDS, 2006).

Considerando que componentes culturais estão presentes nos recortes das realidades individuais e dos comportamentos comunicativos, no momento em que as competências e os comportamentos de dois interlocutores diferem entre si, é possível que haja menor eficácia, desestabilização ou fragmentação na comunicação. A fim de compreender as características das interações entre sujeitos pertencentes a diferentes culturas e o papel da competência intercultural na aprendizagem de línguas, a partir da década de 1990 começou-se a investigar com mais ênfase a comunicação intercultural e quais habilidades seriam necessárias para interagir adequadamente em um contexto culturalmente diverso.

Competência intercultural refere-se a um feixe de muitas habilidades e competências que devem atuar em diversos níveis – individual, social, estratégico e profissional, adquiridas através de um processo contínuo ao longo da vida de um indivíduo. De acordo com Thomas (2005) a competência intercultural reflete-se na capacidade que um indivíduo possui de perceber os diversos fatores e condições culturais, de avaliá-los, de sentir empatia e de lidar com eles de forma a respeitar e valorizar as diversas manifestações culturais exercendo tolerância frente às divergências. A competência intercultural promove um movimento em direção à cooperação mútua e à convivência harmônica, uma vez que exercita a reflexão sobre os padrões de interpretação do mundo e suas diferentes configurações.

Gimenez (2002) define um falante interculturalmente competente como

aquele que opera sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças. Os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a compreensão entre culturas e a exploração do significado de cultura. (GIMENEZ, 2002, p. 3)

Essa consciência só é alcançada através de um ensino de LE mais crítico e sensível às diferenças culturais, construído a partir do contexto onde a língua está inserida. Através dessa abordagem busca-se encontrar o terceiro lugar (KRAMSCH, 1993) construído a partir da intersecção da cultura própria com a cultura do outro, que resulta em um espaço permanente de mediação e ressignificação de conceitos. Surge então um espaço de ambiguidade, incerteza e novidade que envolve diversas

visões de mundo, estilos de vida, modos de pensar e comportamentos que, por sua natureza divergente e desconhecida, torna-se terreno propício para o conflito. No entanto vale ressaltar que além de inevitáveis, os conflitos podem ser desejáveis na medida em que propiciam oportunidades únicas de aprendizagem, tomadas de decisão, transformação e redimensionamento cultural.

A interação intercultural pode ser entendida como um processo de negociação entre parceiros que negociam novos padrões para lidar uns com os outros. Em condições favoráveis, esse processo pode ser descrito como uma adaptação mútua na qual os participantes são capazes de construir um entendimento mais completo, tanto de sua própria cultura, quanto da cultura-alvo.

Quando é adotada uma postura intercultural no ensino de língua estrangeira, os sujeitos têm acesso a uma perspectiva mais flexível e mais crítica, confrontando sua própria cultura e a cultura do outro, de forma mais imparcial.

A partir dessa perspectiva Mendes (2011), focalizando especificamente o ensino/aprendizagem de PLE, propõe perspectivas de ação para a construção de abordagens mais críticas e culturalmente sensíveis. A autora destaca que “no mundo contemporâneo, o português, mais do que a língua que se ensina e se aprende, representa a ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter)cultural)” (MENDES, 2011, p. 140). Na visão de Mendes (2011) ensinar e aprender línguas deve propiciar experiências de vida entre diferentes culturas. Para isso, é indispensável a criação de zonas fronteiriças, entrelugares ou ‘terceiros lugares’. Portanto, o ato de ensinar ou aprender o português não deve se restringir a um conjunto de formas e suas regras de combinação, mas deve abarcar uma dimensão muito maior: deve tratar de um modo de ser e de viver através da linguagem.

Portanto, o processo de ensinar e aprender são considerados pela autora como “ações integradas, dependentes do contexto e voltadas para a produção conjunta de conhecimento através da interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados” (MENDES, 2011, p. 145).

E ao atuar como um elemento facilitador dentro desse contexto convém ressaltar que o professor exerce um papel fundamental ao conduzir e orientar as experiências de uso da língua em sala de aula e, sobretudo, deve ser sensível à cultura do seu aluno, respeitando suas convicções, sua diversidade e colocando-se também nesse entrelugar. Dessa forma ambos, professor e aluno estão igualmente

envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem e nesse ambiente o importante é “a troca, o diálogo, a cooperação, a contribuição de todos para o alcance do objetivo comum de construir conhecimentos na/com a língua-cultura alvo” (MENDES, 2011, p. 155).

Após essa breve exposição sobre os construtos cultura e interculturalidade analiso os conceitos de cultura de ensinar e de aprender.

2.2 CULTURA DE ENSINAR E CULTURA DE APRENDER

Os conceitos de cultura de ensinar e de aprender adotados nesse trabalho se fundamentam nos construtos teóricos defendidos por Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995), que por sua vez se apoiam em Erickson (1987) e Wenden (1986). O conceito de cultura de ensinar e de aprender por si só sugere que o aprendizado é cultural: membros de uma comunidade de aprendizado compartilham preferências, expectativas, interpretações, identidades, valores e crenças sobre como aprender e como ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993). A preocupação com a influência desses fatores sobre o processo de ensino/aprendizagem tem levado pesquisadores a buscar entendimento sobre os fundamentos que compõem o complexo ambiente de sala de aula.

Hu (2002) defende que as culturas de ensinar e de aprender compreendem os pressupostos filosóficos sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, as percepções dos respectivos papéis e responsabilidades de professores e estudantes, as estratégias de aprendizado empregadas e as qualidades valorizadas em professores e alunos.

Almeida Filho (1993) apresenta o conceito de cultura de ensinar e cultura de aprender como uma importante categoria da competência implícita ou espontânea de professores e alunos de línguas, constituída de teorias informais pessoais, baseadas na experiência de cada indivíduo, que influencia a forma como agem e orientam o processo de ensinar e de aprender. Cultura de ensinar e de aprender pode ser definida, então, como:

conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13)

Esse conceito torna-se bastante perceptível em contextos de ensino de língua internacionais ou multiculturais, nos quais professores e aprendizes representam duas ou mais culturas em uma única sala de aula. Sua relevância se dá na medida em que os participantes desse contexto visualizam questões relativas ao ensino/aprendizagem através de diferentes ângulos. A esse respeito CAGILTAY e BICHELMAYER (2000) afirmam que quando são considerados percepções e comportamentos de aprendizagem, indivíduos de uma mesma cultura tendem a ter padrões de aprendizagem relativamente próximos, mas mais distintos em comparação a membros de culturas distintas. Mendes (2007) defende que “não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflitos” (MENDES, 2007, p. 121). A diversidade cultural em uma aula de LE em contexto de imersão apresenta peculiaridades que potencializam a necessidade de se aprofundar a compreensão intercultural, mesmo daquelas culturas menos conhecidas. Cada membro desse ambiente possui singularidades que advêm de sua herança cultural. O estudo da cultura de aprender auxilia na descoberta das similaridades e das diferenças no aprendizado e no desenvolvimento de estratégias que permitam mediar de forma positiva possíveis desigualdades culturais.

Em seu estudo sobre a cultura de aprender, Barcelos (1995, p.38) lista uma variedade de termos adotados por autores para se referir ao conceito de cultura de aprender dos alunos:

Wenden (1986) chama de crenças e abordagens de aprender línguas dos alunos; Rivers (1987), de maneira de aprender culturalmente absorvidas; Richards (1990), de abordagens de aprender, Almeida Filho, usa tecnologia informal de aprender (1988), abordagem de aprender e cultura de aprender línguas (1993) e Erickson (1984) utiliza cultura do aluno”. (BARCELOS, 1995, p.38)

No que se refere à cultura de aprender dos professores, a autora cita que Feinam-Nemser e Floden (1986) falam de culturas de ensinar, e por fim, Erickson (1984) usa sistema de crenças do professor, sabedoria popular do professor, filosofia popular, cultura do professor (BARCELOS, 1995, p. 38).

Na verdade, uma sala de aula está inserida em uma estrutura social, razão pela qual as atitudes e os padrões de relacionamento entre seus membros refletem as formas de cultura que nela se apresentam. Assim a experiência de aprendizado está completamente permeada por percepções e crenças de diferentes origens e em diferentes graus de conscientização e que estão sendo constantemente realizadas, reproduzidas e redefinidas. De acordo com Almeida Filho (1997, p. 17) “uma tradição com traços nacionais ou regionais se acopla de distintas maneiras a possíveis tradições de ensinar e de aprender”, formando, juntamente com as contribuições pessoais de cada participante no processo de ensino-aprendizagem, uma determinada cultura de ensinar e de aprender.

Ao discorrer sobre a presença da cultura de ensinar e de aprender em sala de aula, Douglas Brown (2007; p. 191) aponta que talvez o melhor exemplo de confronto entre aprendizado de língua e atitude cultural seja encontrado entre aprendizes que estudam o idioma no país onde essa língua é falada. Esses aprendizes trazem consigo costumes e padrões do “bom” proceder incorporados durante sua experiência como aprendiz em sua cultura de origem e tentam aplicar esses mesmos padrões na nova situação.

Para exemplificar esse fato, Brown (2007) cita a experiência de Kenji, um aluno japonês que estuda inglês em um Centro de Línguas nos Estados Unidos. Durante doze anos de sua vida como estudante no Japão, Kenji foi orientado a manter atitudes como devotar elevado respeito a seus professores, o que incluía jamais iniciar uma conversação em sala de aula, falar apenas quando solicitado pelo professor e, principalmente e receber de forma passiva o conhecimento, ou seja, permitir que o conhecimento do professor fosse “derramado em sua mente”. Ao chegar à escola de línguas nos Estados Unidos, Kenji deparou-se com um professor bastante jovem, que era muito amigável, estimulava seus alunos a participarem ativamente de atividades e os encorajava a buscarem a solução para seus questionamentos, em vez de entregar respostas prontas a eles. Essa situação demonstra claramente a diversidade nas culturas de ensinar e de aprender típicas de um ambiente multicultural.

Erickson (1987) defende que grande parte de nosso conhecimento cultural é implícito, constituído de formas adquiridas de pensar e de agir, e que, uma vez incorporadas, são mantidas fora do nível consciente. Tanto professores quanto alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre a aprendizagem de

uma língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade em que estão inseridos. Consequentemente, todas as ações manifestadas dentro de um ambiente de ensino, são determinadas por alguma forma de conhecimento construído a partir de nossas experiências e de nossa formação como alunos ou professores.

Kumaravadivelu (1991) ressalta que as experiências anteriores de professores e de alunos podem resultar em interpretações completamente diferentes do que constitui o ensino e a aprendizagem de línguas ou sobre qual seria o papel do professor e do aluno dentro da sala de aula e sustenta que, em caso de diferenças culturais, tanto o professor quanto o aluno precisam passar por um processo de reestruturação de suas percepções sobre estas percepções. Por isso ele sugere que se examine e se discuta sobre as possíveis dissonâncias encontradas nesse contexto.

Paiva (2005) afirma que o aprendizado está sujeito à ação de diversas forças que atuam em diferentes esferas, influenciadas por decisões culturais e institucionais, que são arbitrárias e convencionadas, não atuando de maneira uniforme para todos os indivíduos, uma vez que os indivíduos diferem entre si. Em consequência disso, os processos semióticos e as interpretações atribuídas aos fatos vivenciados também são diferentes. Paiva corrobora sua afirmação demonstrando as transformações que as representações daquilo que é aprender LE têm sofrido ao longo de sua história e como essas representações influenciaram os métodos e abordagens de ensino:

Se examinarmos a história do ensino de línguas, veremos que essas representações têm sofrido mutações e influenciado nos métodos e abordagens de ensino: saber uma língua é conhecer sua gramática (sintaxe) e saber traduzir (método de gramática e tradução); saber uma língua é ter um comando oral o mais próximo possível do falante nativo (método direto e audiovisual); saber uma língua é usar essa língua para se comunicar de forma compreensível (abordagem comunicativa); saber uma língua estrangeira é se permitir desarranjos que alteram a constituição da subjetividade (abordagem discursiva). (PAIVA, 2005, p. 33)

Observamos então que a sala de aula de LE está longe de ser um ambiente homogêneo ou previsível de aprendizagem. As percepções que os alunos deixam transparecer sobre a maneira ideal de aprender são orientadas por sua abordagem individual, reflexo de suas tradições de aprendizado. Por outro lado também o professor ou a instituição de ensino possuem suas convicções sobre como se

processa o ensino de uma língua estrangeira, o que os leva a adotar determinada abordagem de ensino em detrimento de outra. A consequência é que por vezes este ambiente deixa de ser harmônico, podendo resultar em conflitos, resistências, dificuldades e até fracasso no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993).

Passo agora a analisar cada um dos dois conceitos isoladamente.

2.2.1 A cultura de aprender

Jin e Cortazzi (1996) afirmam que a cultura de aprender consiste de valores e crenças sobre a qualidade do ensino e aprendizado compartilhados por determinado grupo social e das normas e comportamentos construídos a partir desses valores e crenças:

Cultura de aprendizado pode ser definida como expectativas socialmente transmitidas, crenças e valores sobre o que é bom aprendizado, o que constitui um bom professor e um bom aluno e quais deveriam ser suas funções e suas relações; sobre estilos de ensino e de aprendizagem, abordagens e métodos; sobre a interação em sala de aula e atividades; sobre o uso de livro texto; sobre o que constitui um bom trabalho.” (JIN; CORTAZZI, 1996, p.38)^{9 10}

Outros autores também definiram o termo, como Riley (1997), que afirmou que a cultura de aprender é “um conjunto de representações, crenças e valores relacionados com a aprendizagem que influenciam diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”. Ou ainda Gardner (1988), que define cultura de aprender como as “expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.” Barcelos refere-se ao termo como:

⁹ Texto original: “A ‘*culture of learning*’ might be defined as socially transmitted expectations, beliefs and values about what good learning is, what constitutes a good teacher and a good student and what their roles and relationships should be; about learning and teaching styles, approaches and methods; about classroom interaction and activities; about the use of textbooks; about what constitutes good work.” (JIN E CORTAZZI, 1997, p. 38).

¹⁰ A tradução de todos os textos cujos originais estão em inglês são de responsabilidade da autora deste trabalho.

o conhecimento implícito (ou explícito) dos alunos constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas, conhecimento esse compatível com sua idade, nível socioeconômico e baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (BARCELOS, 1995, p. 48).

Estudos no campo da aprendizagem de línguas têm demonstrado que esse processo não se dá unicamente no âmbito cognitivo, mas também no âmbito emocional e interpessoal. Baumgratz-Gangl (1993) ressalta a necessidade de se considerar a perspectiva transcultural e transnacional da aprendizagem, uma vez que a aquisição de uma competência comunicativa em uma língua estrangeira implica na percepção de uma realidade social e cultural diferente, que envolve conceitos e percepções de mundo diferentes daqueles que haviam sido incorporados pelo aluno durante seu processo de socialização em língua materna.

No processo de aquisição de um novo idioma não estão presentes apenas o conhecimento sobre a língua e as condições de uso, mas, sobretudo um conjunto de saberes culturais e experiências interculturais que desafiam o aprendiz a se confrontar com novos dispositivos conceituais. Incluídos nesses novos conceitos estão novas formas de ensinar e de aprender que interagem com o modo como o aluno foi ensinado a se relacionar com o ato de aprender e a interagir com os outros.

Assim, ao entrar em uma sala de aula para aprender um novo idioma um aluno nunca se apresenta vazio, ao contrário, sempre traz consigo um conjunto de ideias, opiniões, crenças e expectativas sobre a nova língua, e também sobre como será o seu desempenho e o resultado desse processo. Esse conjunto de percepções é construído conjuntamente por suas experiências pessoais e pelo grupo social em que o aluno vive.

Podemos afirmar, então, que a cultura de aprender permeia não somente a maneira de pensar, mas também a maneira de agir do aluno no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Richards e Lockart (1996) observam que a maneira de pensar do aluno envolve as suas concepções, as ideias, as crenças e os mitos. E a maneira de pensar, por sua vez, resulta em comportamentos, atitudes, costumes, práticas ou hábitos sociais que representam as maneiras de agir. Isso significa que a cultura de aprender envolve toda e qualquer forma de um aprendiz estudar ou se preparar para o uso da língua-alvo.

Barcelos salienta que:

Quando se fala em cultura de aprender é preciso não esquecer que o que é feito em sala de aula e na escola recebe influência do que ocorre numa esfera maior da organização social. Assim, as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade. (BARCELOS, 1995, p. 37)

Almeida Filho (1993, p. 13) por sua vez, enfatiza que a cultura de aprender do aluno engloba “as maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’”. Essas culturas se desenvolvem com o tempo, solidificando-se em tradições. O resultado é que a cultura de aprender do aluno pode se diferenciar da cultura de ensinar do professor. Essa assimetria no ambiente de sala de aula pode gerar conflitos para o processo ensino/aprendizagem. Para Almeida Filho (op. cit.), esses conflitos podem ser minimizados através do exercício consciente da compreensão dessas culturas.

A valorização da figura do aprendiz no ensino/aprendizagem de línguas surgiu como uma evolução na visão de língua ao longo do tempo, que deixou de ter o seu foco na linguagem e no produto para focar o processo. Barcelos (2004) afirma que, em decorrência dessa evolução, o aluno passa a ocupar um lugar especial dentro do processo de ensino/aprendizagem.

A partir do surgimento da abordagem comunicativa torna-se mais evidente a preocupação em “desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas,” (BARCELOS, 2004, p. 127). A autora apresenta a evolução dos paradigmas de ensino de línguas no decorrer dos anos, descrita por Larsen-Freeman (1998, p. 208 e 209) e como essas mudanças permitiram diferentes visões dos aprendizes. O Quadro 1 demonstra que cada novo movimento no ensino de línguas apresenta uma nova visão de aprendiz:

Anos 50	Mímico	Os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor em um processo de formação de hábito.
Anos 60	Cognitivos	A faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua.
Anos 70	Afetivos e sociais	O trabalho de Gardner e Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação contribuiu para essa visão.
Anos 80	Aprendiz estratégico	Passou-se a reconhecer que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma.
Anos 90	Político	O aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também se percebe a influência da pedagogia de Paulo Freire em teorias de ensino de línguas.

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DA VISÃO DE APRENDIZ DE ACORDO COM OS DIFERENTES PARADIGMAS DE ENSINO DE LÍNGUAS. FONTE: Larsen-Freeman (1998)

Toda essa evolução resultou no modelo atual que concebe o aluno como um ser singular, original, específico, dotado não apenas de uma inteligência exclusivamente racional, mas sim de múltiplas inteligências. O aprendiz é reconhecido como um sujeito dotado de diferentes habilidades para resolver problemas.

Há, portanto, a valorização do indivíduo e o reconhecimento de que o aluno deve ter papel ativo, participativo e autônomo. Há uma alteração no que diz respeito à consciência do papel que o aluno exerce na sala de aula. (REYNALDI, 1998). E tal conjunto de mudanças implica na conscientização e no respeito pela cultura de aprender presentes no aluno.

2.2.2 A cultura de ensinar

Apesar da valorização do papel do aprendiz, é importante considerar que o professor continua a exercer um papel determinante no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Semelhantemente ao aprendiz, que chega à sala de aula marcado por experiências de vida que influenciam sua maneira de aprender, um professor também traz consigo suas percepções, convicções, entendimentos, estereótipos e mitos sobre como ensinar e como se processa o aprendizado. Somam-se a isso

fatores sociais, econômicos e afetivos que também influenciarão no desempenho do docente.

A cultura de ensinar mantida pelo professor influencia a forma como ele age dentro da sala de aula, que tipo de conhecimento ele considera relevante compartilhar e também a forma como ele o faz. (FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986).

Para Reynaldi (1998) cultura de ensinar:

é considerada neste contexto como as crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados (cultura de aprender e aspectos da formação de professores) e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno e o que se pode esperar dele, sobre o que é a linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor. (REYNALDI, 1998, p. 14)

A partir dessas convicções um professor irá construir seu próprio conjunto de disposições que orientarão suas ações e que constituirão sua abordagem de ensinar. É essa filosofia de trabalho que fundamenta todas as ações docentes. Tais ações envolvem “o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

Assim, uma sala de aula carrega em si forças potenciais que se conectam entre si. É importante que a abordagem ou cultura de ensinar do professor esteja em sintonia com a abordagem ou cultura de aprender do aluno e mais do que isso, divida seu espaço com outras abordagens que permeiam o ambiente escolar como a abordagem do material didático, a abordagem de terceiros, que podem representar outros professores, a coordenação, ou qualquer outra influência que venha a exercer poder sobre o ambiente educacional.

Almeida Filho (1993), em seu “Modelo de Operação Global de Aprender Línguas”, apresenta os fatores intervenientes no ensino/aprendizagem de línguas a dinâmica da influência que as concepções de um professor sobre o que é a linguagem humana e sobre o que é aprender e ensinar línguas exercem sobre suas ações em sala de aula. Essas ações são a materialização de uma abordagem subjacente. O autor salienta que a cultura de aprender línguas é um aspecto determinante no processo de ensino-aprendizagem e uma força que se relaciona

diretamente com a cultura ou abordagem de ensinar do professor. Juntas elas podem influenciar “positivamente ou negativamente todo processo de aprendizagem de uma LE”. (BARCELOS, 2004, p.128)

Ao observarmos a Figura 1, que representa o Modelo de Operação Global de Aprender Línguas, proposto por Almeida Filho (1993), e apresenta os principais fatores que influenciam no processo de ensinar e aprender outras línguas, percebemos que a abordagem utilizada pelo professor interfere diretamente no processo ensino/aprendizagem, pois ela se manifestará nas materializações das aulas em forma de seu planejamento e na sua condução, na escolha de materiais, nas formas de avaliações, entre outros.

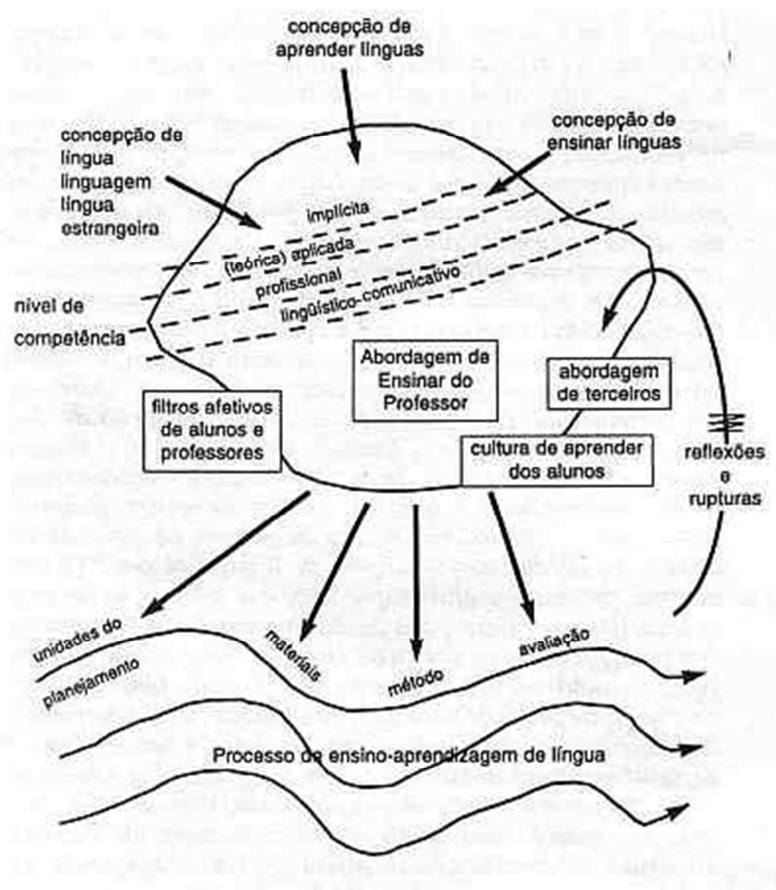


Figura 1. Modelo de Operação Global de Aprender Línguas

Fonte: Almeida Filho (1993, p.23)

Para Almeida Filho (1993) a abordagem de ensinar consiste no “conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação

global de ensinar línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). As disposições que orientam o conjunto das ações são apresentadas em forma de cinco competências mínimas. As competências de professores de língua estrangeira representam, segundo o autor, “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11) e se dividem em:

- Competência implícita – constituída de intuições, crenças e experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Construída através das experiências enquanto aluno e professor de LE, adquiridas ao longo do cotidiano escolar, e os valores adquiridos socialmente, originando as crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.
- Competência linguístico-comunicativa - capacidade de operar em situações de uso da língua-alvo, envolvendo conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código linguístico e código social para produção e interpretação de sentidos. Dispor dessa competência permite ao professor oferecer insumo de qualidade a seu aluno.
- Competência teórica – habilidade essencial para o sucesso da prática docente. Diz respeito “às concepções teóricas de ensinar e aprender línguas e capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). Essa competência conduz o professor à prática reflexiva, na medida em que busca embasamento teórico para solucionar questões relativas ao contexto educacional.
- Competência aplicada – capacidade de ensinar com base em seu saber consciente e de explicar por que ensina como ensina, e como obtém seus resultados da forma como obtém (subcompetência teórica).
- Competência profissional – aspecto que permite ao professor discernir seu papel como professor de línguas, seu potencial e seu valor social. Esta competência o conduzirá a uma postura consciente e reflexiva, bem como ao engajamento na formação continuada.

Na prática docente, a abordagem “opera com ‘matéria-prima’ de conhecimentos explícitos e implícitos e se desempenha no ensinar em diferentes níveis de competência” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17). Os conhecimentos

implícitos relacionam-se com as disposições de experiências e os conhecimentos explícitos dizem respeito à teoria formalizada manifesta na forma de pressupostos e princípios estabilizados. Ao entrar em uma sala de aula, o professor tem seu agir orientado por esses elementos que compõem sua cultura de ensinar.

Se considerarmos o ensino de língua estrangeira em imersão, é bem possível que haja incompatibilidades entre a cultura de ensinar do professor e a cultura de aprender do aluno (JIN; CORTAZZI, 1997). O resultado pode ser a frustração e perda de motivação, ocasionando resistência ou dificuldade na aprendizagem da língua-alvo. No entanto, o conhecimento da cultura de aprender línguas dos alunos por parte do professor pode favorecer o sucesso da aprendizagem. A consciência sobre a sua abordagem de ensinar, obtida através da análise de suas ações e da reflexão permanente, assim como sobre a diversidade de culturas de aprender possíveis em uma sala de aula podem contribuir para promover mudanças bem como desenvolver sua prática pedagógica. Todo professor, ao concluir que “sua maneira de ensinar está inadequada para a consecução de seus objetivos” (REYNALDI, 1998) deve estar preparado para efetuar as alterações que pretende a fim de aprimorar suas práticas e alcançar um ambiente escolar harmonioso.

Somente através da prática reflexiva o professor pode desenvolver a habilidade de discernir o impacto de suas ações em sala de aula e o porquê de ele ensinar da maneira como ensina (BARCELOS, 2004).

Vieira-Abrahão (2004) defende que um bom professor deve ser:

altamente proficiente na língua, capaz de usar uma boa metodologia, consciente da realidade e dificuldades do aluno, capaz de usar estratégias adequadas para o ensino, bem sucedido no ensino da fala e da escrita, reflexivo, consciente e crítico, capaz de ensinar cultura e as diferentes formas de conhecimento. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 139)

Cabe, então, ao professor de LE praticar uma pedagogia consciente da realidade e das dificuldades de seu aluno, tendo claramente em sua mente que alguém que pretende aprender o novo idioma traz consigo crenças, conhecimentos formais e expectativas de como se processará o desenvolvimento de seu aprendizado. Conhecer, respeitar e promover ações que estimulem o uso dos diversos conhecimentos trazidos pelo aluno e talvez conduzi-lo rumo a novas

abordagens que agreguem novas maneiras de contribuir para o aprendizado devem ser atitudes buscadas por um professor de LE.

2.3 CULTURA DE APRENDER OCIDENTAL X CULTURA DE APRENDER ORIENTAL

Muito se tem discutido sobre a influência que a cultura exerce sobre o pensamento e o comportamento humanos (SAMOVAR; PORTER, 1995).

Desses estudos emergiram três perspectivas que se mostram relevantes para o ensino de LE/L2. A primeira é a distinção entre o individualismo e o coletivismo, a segunda trata das diferenças na percepção de poder e autoridade e por último diferentes tipos de motivação para a realização das ações (LITTLEWOOD, 2001).

Em seu artigo “Student’s Perceptions of Classroom Learning in East Asia and Europe”, (Percepções de Alunos sobre a Sala de Aula no Leste Asiático e na Europa) (LITTLEWOOD, 2003), Littlewood declara que a perspectiva mais influente é a distinção entre o individualismo e o coletivismo. Sob o ponto de vista antropológico, uma cultura individualista aceita que cada indivíduo procure primeiramente seus próprios interesses ou os interesses de seus familiares. Uma cultura coletivista entende que, por nascimento ou por eventos posteriores, um indivíduo pertence a um grupo, ao qual deve respeitar e com o qual precisa colaborar.

A identidade e as atitudes do indivíduo são guiadas por um sistema de valores determinados pela comunidade à qual ele pertence e com a qual ele mantém uma interação próxima e regular (laços familiares, unidades de trabalho, entre outros). A perspectiva coletivista incentiva o indivíduo a considerar-se como parte indissociável de um grupo, privilegiando os interesses, as opiniões e as necessidades do coletivo em detrimento do interesse individual.

Em uma perspectiva individualista, uma pessoa é direcionada a acreditar em sua identidade única e conseqüentemente é encorajada a reivindicar seu direito de expressão e de fazer suas próprias escolhas, mesmo que, por vezes, entre em conflito com a comunidade à qual ela pertence (LITTLEWOOD, 2003).

A segunda perspectiva que aponta diferenças culturais refere-se a atitudes em relações ao poder e à autoridade. Em algumas culturas as desigualdades no

campo do poder e da autoridade são aceitas como fatos normais da vida. Se uma pessoa possui uma posição mais elevada do que outros, é de se esperar que ela exerça autoridade abertamente e desfrute dos privilégios que vêm com o poder (LITTLEWOOD, 1999). Embora em uma sociedade individualista também haja hierarquia de poder, nestas há uma forte tendência de se reduzir ou minimizar o seu efeito. Hofstede (1986) afirma que todas as sociedades possuem desigualdades no campo do poder, mas que certamente algumas sociedades são mais desiguais que outras. O que diverge entre as culturas é o nível de tolerância à desigualdade. Estes dois tipos de comportamento geram atitudes distintas nas bases da motivação que conduzem à realização dos objetivos. Esta é a terceira perspectiva em que se observa diferença entre culturas. Em uma sociedade individualista, uma pessoa será orientada pelo desejo de atingir os seus objetivos individuais e alcançar seu sucesso pessoal. Em uma sociedade coletivista uma pessoa é motivada a ser bem sucedida, pois o sucesso traz prestígio ou benefícios para os membros do grupo como um todo. Nesse modelo a motivação tem uma orientação social (LITTLEWOOD, 2003).

Outro pesquisador que trouxe uma grande contribuição nos estudos que analisam as tendências culturais e sua influência no contexto da sala de aula foi Geert Hofstede (1991). Hofstede (1991) conduziu uma extensa pesquisa sobre as similaridades e as diferenças culturais de mais de 116 mil funcionários da empresa IBM, em mais de 50 países e em 20 idiomas. Este estudo tentava explicar porque as suas filiais (no Brasil e no Japão, por exemplo) continuavam a ser geridas de maneiras muito diferentes, apesar de todos os esforços para pôr em prática procedimentos e normas comuns. Ele chegou à conclusão de que as diferenças identificadas eram uma forma de manifestação da cultura dos empregados, que por sua vez refletiam a cultura de sua comunidade, e em maior escala, de seu país.

A partir dos resultados, Hofstede (1991) foi capaz de identificar quatro áreas básicas que podem apresentar divergências culturais, que foram denominadas dimensões culturais, e analisou o índice de influência dessas dimensões em cada país. O autor usou a metáfora do 'software da mente' (Software of the Mind), indicando que a cultura pode ser entendida como uma programação mental coletiva que distingue, em maior ou menor medida, os membros de um grupo ou categoria de pessoas de outros grupos (HOFSTEDE, 1991, p. 4).

As dimensões culturais identificadas pela pesquisa de Hofstede podem ser utilizadas como referência para analisar as possíveis tendências culturais existentes

em salas de aula. O autor afirma que a interação aluno/professor representa um fenômeno humano arquetípico, e por isso está tão arraigado na cultura de uma sociedade, que situações de ensino transculturais se apresentam problemáticas para as duas partes (HOFSTEDE, 1986) ¹¹.

As dimensões identificadas por Hofstede (1991) são:

- **Distância do poder:** essa dimensão diz respeito às questões sociais ligadas à hierarquia e ao grau em que uma sociedade aceita que o poder seja distribuído de forma desigual. Refere-se ao grau em que as decisões dos detentores de poder são desafiadas ou aceitas. Em termos de educação, a distância do poder pode ser expressa na relação entre professor e aluno. Em algumas sociedades esta relação pode ser informal. Neste ambiente a participação do aluno é considerada normal, há o questionamento e o debate e espera-se do aluno que se torne um pensador independente. Outros ambientes se mostram mais hierárquicos e formais. Ali o professor inicia e conduz a comunicação em sala de aula e é considerado o detentor do saber que descreve os caminhos intelectuais a serem seguidos. Portanto, os alunos são dependentes do professor.
- **Individualismo versus coletivismo:** o grau em que uma sociedade é orientada de forma mais individualista ou coletivista vai determinar a forma como são valorizadas as ideias de pessoas que buscam seus próprios objetivos ou consideram primeiramente o interesse de sua comunidade. Na educação, isso pode ser observado na medida em que um professor incentiva ideias individuais ou pela preferência de alunos em trabalhar sozinhos ou em grupo.
- **Aversão à incerteza:** essa dimensão expressa o quanto uma sociedade se sente confortável quando enfrenta uma situação incerta ou ambígua e o quanto tenta reduzir ou evitar essa situação fornecendo estruturas e regras. Na sala de aula, esta dimensão se manifesta na medida através da necessidade de informações específicas, como por exemplo, programas claros, objetivos bem definidos nas tarefas propostas, material didático

¹¹ "As teacher/student interaction is such an archetypal human phenomenon, and so deeply rooted in the culture of a society, cross-cultural learning situations are fundamentally problematic for both parties." (HOFSTEDE, 1986, p.303)

organizado em contraste com a proposta de assuntos de risco, promoção de debates; inovação e inventividade por parte do professor.

- Masculinidade versus feminilidade: refere-se à diferença da sociedade por heroísmo, agressividade, competitividade e pela recompensa material como indicadora de sucesso, contra uma atitude cooperativa, pela modéstia ou pela valorização da qualidade de vida. As primeiras atitudes indicam sociedades masculinas e as últimas uma sociedade com características mais femininas. Na sala de aula, refere-se à forma como a concorrência, a assertividade e o sucesso/falha são valorizados por professores e alunos.

Convém aqui fazer uma ressalva: é perigoso fazer generalizações sobre o comportamento cultural de um grupo social, especialmente quando tratamos de um conjunto de sociedades complexas e distintas como esse que denominamos “cultura oriental”. No entanto, como Jin e Cortazzi (1996) argumentam, há alguns pressupostos culturais que estão enraizados na prática educativa dessas sociedades, que lhes conferem certa regularidade. Vale chamar a atenção para a preocupação de não se reforçar a ideia do estereótipo e de não se concentrar nas diferenças como sendo problemáticas (SIGNORINI et. al., 2009). Deve-se considerar a variedade do contexto educativo e evitar uma simplificação das diferenças culturais que se apresentam dinâmicas e nunca estáticas. No entanto, quando separadas da ideia de ‘grandes grupos nacionais’ e analisadas com critério e aplicadas a ‘pequenos grupos’, podem ser úteis para uma análise das tendências de ensino e aprendizagem em grupos interculturais. Essas noções de cultura podem ser aplicadas para descrever aspectos da configuração social, incluindo as culturas de ensinar e aprender presentes no coletivo de uma sala de aula.

O conceito de cultura de ensinar e aprender, em sua abrangência mais ampla, segundo autores como Jin e Cortazzi (1996), consiste de “valores e crenças sobre as qualidades do ensino e aprendizado partilhados por um grupo nacional particular, e as normas ou comportamentos construídos a partir deles” (JIN; CORTAZZI, 1997, p. 38) ¹². Ou ainda como na visão de Hu (2002), é o conjunto de “pressupostos filosóficos sobre a natureza do ensino e aprendizagem, percepções

¹² “Values and beliefs of quality teaching and learning shared by a particular national group and the norms or behaviours that are built on them.” (JIN; CORTAZZI, 1997, p. 38)

dos respectivos papéis e responsabilidades de professores e alunos, estratégias de aprendizagem incentivadas e qualidades valorizadas em professores e alunos.” (HU, 2002, p. 93) ¹³.

Poderíamos então falar de uma cultura de ensinar e de aprender orientada por uma concepção de aprendizagem com base socrática e outra orientada por uma concepção de aprendizagem com base confucionista. A literatura tem documentado muitos estudos que investigam as diferenças entre a cultura de aprender ocidental e oriental: Hofstede (1986); Jin e Cortazzi (1996, 1997, 2002); Au e Entwistle (1999); Hu (2002); Littlewood (2001; 2003); Watkins e Biggs (1996; 2001); Xiao (2006).

Na concepção ocidental de aprendizagem uma boa aprendizagem envolve o uso de abordagens nas quais os alunos são incentivados a questionar o conhecimento recebido e a expressar suas próprias hipóteses sobre tais dados. O planejamento e o monitoramento do seu próprio progresso são estratégias adotadas para assegurar os resultados da aprendizagem. Teorias como o construtivismo defendem que aprender é uma maneira através da qual os alunos interagem com o mundo. Aprendizagem de qualidade só ocorre quando novos conhecimentos são gerados e isso se dá pela integração dos conhecimentos pré-existentes e conhecimentos de níveis cognitivos mais elevados. (BIGGS, 1998).

Por outro lado, a concepção de ensino baseada em valores confucionistas baseia-se em valores como a profunda reverência dada à educação, que tem como objetivo maior transformar uma pessoa comum em um cidadão com valores superiores, uma nação fraca em uma forte, atribuindo um forte valor utilitário à educação. De acordo com esta visão, a educação constitui um empreendimento muito sério, não condizente com a descontração, uma vez que requer profundo comprometimento e esforço metódico (HU, 2002).

A cultura de ensino confucionista considera o conhecimento como um bem a ser transmitido pelo professor ao aluno. Espera-se que um bom professor promova o aprendizado e o comportamento moral ao se colocar como modelo acadêmico e social (WATKINS; BIGGS, 2001). Aprendizagem de qualidade é realizada através de

¹³ “Philosophical assumptions about the nature of teaching and learning, perceptions of the respective roles of and responsibilities of teachers and students, learning strategies encouraged, and qualities valued in teachers and students.” (HU, 2002, p. 93)

sucessivas repetições e de memorização e o sucesso é atribuído ao esforço e não necessariamente à habilidade. Esforço e dedicação extremos fazem parte da tradição de aprendizado (LITTLEWOOD, 2001). Porém esta pode ser uma interpretação superficial feita por parte de educadores ocidentais. O que é considerado como simples cópia ou plágio sob uma perspectiva ocidental é tido como demonstração de respeito ao professor ou ao processo educativo de acordo com os valores confucionistas.

Segundo os autores Au e Entwistle (1999), a aprendizagem mecânica é vista como resultado do desejo de realizar adequadamente e com destaque a tarefa de aprendizado. Na visão da cultura de aprendizado confucionista acredita-se que o sucesso acadêmico virá em decorrência de muito esforço. O fato de se cultivar aprendizado mecânico, no entanto, não implica em baixos resultados de aprendizado. Pelo contrário, pesquisas revelam que estes alunos, em geral, superam seus colegas ocidentais (NIELD, 2007).

Biggs (1994 e 1996a) analisou este fenômeno e o chamou de O Paradoxo do Aprendiz Chinês (The paradox of the Chinese student). O Paradoxo do Aprendiz Chinês (BIGGS, 1994 e 1996a) analisa a relação entre os níveis de sucesso obtidos por alunos asiáticos, de culturas de herança confucionista, e as condições em que essa aprendizagem se processa, e evidencia bem os pressupostos em que se assentam muitas das expectativas de diversos observadores ocidentais, para quem se revelam surpreendentes os resultados de excelência conseguidos numa cultura de ensino marcada pelo papel dominante do professor, pela passividade dos alunos e por hábitos arraigados de memorização.

Ao serem perguntados sobre suas preferências de aprendizagem, alunos chineses afirmaram usar a estratégia da memorização para aperfeiçoar a compreensão, ou seja, a estratégia não é aplicada apenas para retenção da informação, mas para o entendimento. Isto pode indicar que existe um método oriental de aprendizagem por memorização com compreensão, que tem sido mal interpretado por observadores ocidentais, o que poderia exemplificar a incompreensão da cultura de aprendizado por parte de educadores ocidentais.

Jin e Cortazzi (1996) afirmam que “toda cultura de aprendizagem tem sua raiz na tradição educacional da comunidade em que ela se desenvolve” (JIN e CORTAZZI, 1996, p. 169) e alertam para a possibilidade de os participantes, professores e alunos, desconhecerem a influência que a cultura de ensino e de

aprendizagem exerce no contexto e não perceberem que este desconhecimento pode causar lacunas entre as expectativas do professor e do aluno ou de diferentes grupos de alunos. Na visão destes autores é imprescindível considerar que pressupostos fundamentais tais como, a forma de aprender, de ensinar, o que constitui um bom trabalho, ou como participar em contextos de aprendizagem podem variar de cultura para cultura (JIN; CORTAZZI, 2002).

No estudo desenvolvido por Jin e Cortazzi (1997) denominado Expectativas e Questões em Classes Interculturais (Expectations and Questions in Intercultural Classrooms) foram investigadas as expectativas de 60 professores e 135 alunos chineses, e 93 alunos japoneses sobre ensino e aprendizagem de inglês em comparação com as expectativas de 88 professores e 160 alunos britânicos. A pesquisa consistiu em um questionário em escala Likert, acompanhado de questões abertas como: *O que faz um bom professor/um bom aluno? Por que os professores fazem perguntas? Por que os alunos não fazem perguntas?*

Os autores chegaram à conclusão de que existem intenções e expectativas diversas entre os dois grupos. No dizer dos próprios autores, o propósito de tal estudo não foi o de julgar qual desses conjuntos de intenções e expectativas era o 'melhor', pois, sem dúvida, existem aspectos positivos e negativos em cada um dos modelos e cada um deles desempenha um papel adequado dentro de seu contexto original. O objetivo foi analisar possíveis consequências de culturas de aprendizagem distintas dentro de contextos de sala de aula interculturais, evitando interpretações assimétricas sobre as intenções e as expectativas dos participantes. (JIN; CORTAZZI, 1997)

Um resumo das diferenças apontadas por Jin e Cortazzi (1997) no que diz respeito às culturas de aprendizado oriental e ocidental encontra-se no Quadro 2:

CULTURA DE APRENDIZADO ORIENTAL	CULTURA DE APRENDIZADO OCIDENTAL
Conhecimento através de autoridade	Habilidade em aprender
Consciência coletiva	Orientação individual
Ensino e aprendizagem como desempenho	Ensino e aprendizagem como organização
Aprendizado através de prática e memorização	Aprendizado através de interação e construção
Papel do aluno como ouvinte e leitor na comunicação	Papel do aluno como falante e escritor na comunicação
Hierarquia, face e respeito.	Igualdade e informalidade
Professor como modelo e centro do aprendizado	Professor como organizador do aprendizado

QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DA CULTURA DE APRENDIZADO ORIENTAL E CULTURA DE APRENDIZADO OCIDENTAL FONTE: Adaptado de Jin e Cortazzi, 1997.

As características enumeradas acima certamente são sujeitas à variação, pois, em se tratando de comportamentos culturais, qualquer classificação radical poderia ser passível de contestação. No entanto, podem servir de material norteador quando o que se pretende é compreender comportamentos observáveis em ambientes multiculturais.

Não é raro encontrar na literatura e também o relato de professores apresentando o aluno asiático como um aprendiz passivo, que age simplesmente como um receptor de conhecimento. Obedecendo à filosofia da hierarquia, o aluno mostra total obediência e submissão a seus professores e não é orientado a participar ativamente nos cursos e nas discussões em grupo, mostrando relutância em participar espontaneamente de atividades comunicativas (GARDNER, 1988; BIGGS, 1996b).

No entanto, o estudo desenvolvido por Jin e Cortazzi (1997) mostrou que tanto alunos japoneses, quanto chineses demonstraram grande interesse em responder a perguntas e a fazer comentários voluntários durante as aulas. A diferença quanto a alunos ocidentais é que esperam estímulo prévio por parte do professor. Esse achado vai de encontro ao comentário feito por alguns professores ocidentais de que os alunos asiáticos seriam passivos e desestimulados para participar ativamente das interações nas aulas.

No que se refere ao relacionamento aluno/professor, Biggs (2001) aponta que é possível perceber uma diferença na atitude demonstrada pelo aluno oriental na forma como demonstram respeito pelos professores. A formulação de perguntas e os pedidos de explicação, por exemplo, podem ser entendidos como um questionamento à autoridade ou à maestria do professor, ou um desrespeito ao tempo que o professor ou mesmo o grupo dispõe para a aula. Antes de tudo, valoriza-se a responsabilidade individual na busca da solução para seus problemas através do esforço próprio.

Por outro lado, os alunos também esperam que seus professores possuam um conhecimento profundo dos assuntos que ensinam. Não é aceitável que um professor assuma desconhecimento ou limitações na área em que atua. Na visão oriental, bons professores possuem conhecimento profundo. Mas devem também ser amigáveis, além de representarem bons exemplos morais. (BIGGS, 2001)

O Quadro 3 apresenta as expectativas apresentadas por alunos orientais quanto ao conceito de 'bom professor' e 'bom aluno, de acordo com o exposto por Jin e Cortazzi (1997):

UM BOM PROFESSOR	UM BOM ALUNO
Possui conhecimento profundo	Trabalha arduamente
Explica com clareza	Presta atenção no professor
É bondoso e paciente	Desenvolve um bom caráter
Utiliza-se de métodos de ensino efetivos	Responde questionamentos
É um bom exemplo moral	Respeita e obedece ao professor

QUADRO 3 : CARACTERÍSTICAS DE UM BOM PROFESSOR E DE UM BOM ALUNO NA PERSPECTIVA DA CULTURA ORIENTAL. FONTE: Adaptado de Jin e Cortazzi, 1997.

Outro aspecto observado é que alunos asiáticos tendem a manter uma atitude reservada, uma vez que estão sempre bastante preocupados em preservar a face, não apenas a sua própria, mas também a do outro. O termo face, introduzido por Goffman (1970) provém da expressão da língua inglesa to lose face que pode significar “sentir-se humilhado, sentir-se constrangido ou envergonhado”. Goffman (1970) define face como a imagem que uma pessoa tem de si mesma e que ela se

esforça por manter perante a comunidade que o cerca. A delineação dessa imagem se dá a partir de atributos socialmente valorizados:

Pode definir-se o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha que os outros supõem que ela seguiu durante determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar, como quando uma pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos." (GOFFMAN, 1970, p. 13)

De acordo com Brown e Levinson (1987), a imagem pública é uma noção abstrata e universal que inclui dois tipos de desejos das pessoas: o de não serem incomodadas e/ou repreendidas pela sociedade (face negativa) e o de serem apreciadas, aprovadas e queridas pelos outros (face positiva). É exatamente por causa desse "jogo de imagens" que a interação é considerada como um fator potencialmente ameaçador da imagem de um indivíduo (perder a imagem ou lose face). Por esse motivo também o esforço dos participantes de um evento comunicativo é preservar a face (salvar a face ou save face) em situações que possam se mostrar ameaçadoras. Trata-se então de um conceito sociológico ligado à dignidade e prestígio que um indivíduo tem em suas relações sociais.

A preservação das faces do falante e do ouvinte funciona através de regras de interação. O contato com o outro já representa um rompimento de equilíbrio preexistente entre as partes, ameaçando a autoimagem pública construída pelos participantes. O indivíduo acaba por assumir dois pontos de vista: uma orientação defensiva (preservação de sua própria face); uma orientação protetora (preservação da face do outro) (GOFFMAN, 1970, p. 20-21).

Na tradição cultural oriental, a face é uma questão importante e sensível das comunicações sociais. É muito importante para uma pessoa preservar a face, tanto a face própria quanto a face de outras pessoas, porque a perda da face pode resultar na perda da confiança na sua posição social, ou causar uma diminuição do respeito ou da autoridade.

Nas comunicações sociais, membros da sociedade asiática, embora encontrem falhas em outras pessoas, não querem apontá-las, com o objetivo de preservar a face do outro. Igualmente, quando não têm certeza de algo, eles preferem calar-se para evitar a exposição pública, pois acreditam que se expuserem seus erros vão perder a face.

Possivelmente seja este o motivo pelo qual muitos estudantes asiáticos prefiram manter-se em silêncio durante as aulas e não tenham o hábito de fazer perguntas em público. Preferem fazê-lo em particular em um momento após a aula.

Essa atitude de preservação da face pode trazer consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem de LE e exige muita habilidade do professor no sentido de encorajar o aprendiz a participar ativamente de atividades comunicativas libertando-o do receio de cometer erros e, em consequência, perder a face.

A aparente recusa em participar de discussões ou ainda de emitir opiniões em sala tem chamado atenção de docentes. Ao mesmo tempo em que esta atitude provoca frustração em professores, por não compreenderem seu significado, também frustra alunos, que se sentem incompreendidos por seus professores, os quais interpretam sua atitude como falta de iniciativa ou de confiança. Essa constatação sinaliza a existência de uma lacuna cultural dentro de um contexto multicultural de ensino.

De acordo com Xiao (2006), uma das principais causas dessa lacuna cultural seria a incompatibilidade entre a cultura de ensinar dos professores e a cultura de aprender dos alunos, que possuem percepções distintas do que constitui um bom ensino e aprendizagem. A autora conduziu um estudo que investigou a natureza da incompatibilidade causada por diferenças baseadas nas percepções e expectativas de ensino e aprendizagem de L2 entre professores irlandeses e alunos chineses. O estudo mostrou que a falta de consciência cultural pode ocasionar conflitos entre o estilo de professores e alunos. Certamente “a cultura de aprendizado nativa do aprendiz influencia suas percepções de como uma segunda língua é ensinada e aprendida, mas a consciência da cultura ocidental vai facilitar a compreensão e a utilização de uma segunda língua por parte dos alunos” (XIAO, 2006, p. 3).

Algumas pesquisas têm se dedicado a investigar os estilos de aprendizagem e o comportamento de alunos de origem asiática em ambientes de ensino multiculturais. Entre eles podemos citar o trabalho desenvolvido por Garson e Nelson (1996). Por seis semanas consecutivas foram observadas três duplas de estudantes chineses e três duplas de hispano falantes em aulas de produção textual em inglês, em nível avançado. O resultado mostrou que para os alunos chineses o relacionamento social era o principal aspecto a ser considerado em uma atividade em grupo. Ou seja, manter a harmonia e evitar conflitos sobrepunha o objetivo da

disciplina, que era refletir e debater mutuamente sobre a produção textual. Essa atitude afetava diretamente a natureza e o modo das interações. Enquanto os alunos falantes de espanhol eram muito mais expansivos e abertos a receber ou a fazer críticas, os alunos chineses se mostravam sempre relutantes no momento de fazer comentários e quando o faziam tomavam extremo cuidado para não suscitar conflitos dentro do grupo. Embora o objetivo principal das atividades em pares fosse comentar a produção escrita do colega e os alunos chineses estivessem conscientes desse objetivo, evitavam fazê-lo para não causar divisões e situações de constrangimento dentro do grupo. A preocupação principal para eles ainda era a dimensão social em vez da dimensão pedagógica proposta, que era prover suporte para o melhoramento da produção escrita dos participantes.

Outro trabalho a ser ressaltado é o de Littlewood (2001), que realizou uma vasta pesquisa sobre as atitudes de estudantes de língua inglesa em relação à sala de aula em oito países do Leste Asiático e três países europeus. Ele descobriu que em todos os países investigados, os alunos questionam a base da autoridade e o sistema tradicional de aprendizagem. Os resultados de sua pesquisa mostraram que esses alunos tinham o desejo de participar ativamente das atividades propostas, de se engajar em discussões e debates e também apresentavam atitude positiva frente a atividades em grupo, independentemente de sua origem. A partir desses achados é possível questionar alguns pressupostos a respeito de atitudes de aprendizes asiáticos. O autor argumenta que, aquilo que por vezes é interpretado como um comportamento pré-definido por razões culturais, é apenas reflexo da metodologia de ensino utilizada ou mesmo da falta de proficiência do aluno, fator que limitaria a participação ativa do aprendiz dentro do contexto de uma sala de aula comunicativa.

Outra autora que investigou o tema foi a linguista Seiko Harumi (2010), que, em seu estudo “Classroom Silence: voices from Japanese EFL learners”, pesquisou o silêncio de alunos japoneses em classes de língua inglesa em contexto japonês. O corpus da pesquisa era composto de 197 alunos japoneses, 57 professores falantes nativos de inglês e 58 professores japoneses de inglês. Harumi (2010) concluiu que a maioria dos professores britânicos informantes de sua pesquisa interpretava negativamente o silêncio como sendo um sinal de desinteresse, tédio ou mesmo de preguiça, indicando pouca aceitação, por parte destes educadores, frente a essa atitude. No entanto a autora destaca a importância deste comportamento no

contexto japonês como uma atitude esperada e culturalmente valorizada e elenca as cinco funções principais para o silêncio (HARUMI, 2010):

- I. Silêncio como demonstração de autenticidade;
- II. Silêncio como sinal de descrição para a manutenção da harmonia social (tabu contra a expressão de emoções);
- III. Silêncio em situação de constrangimento;
- IV. Silêncio como sinal de oposição;
- V. Silêncio como sinal de compreensão mútua.

Os itens acima demonstram que o silêncio possui um papel ativo dentro das relações comunicativas orientais. Percebe-se o seu valor positivo na medida em que o ato de ouvir é valorizado como um comportamento apropriado, pois se destina a evitar o confronto social. Harumi (2010) aponta a necessidade de se olhar para o silêncio como um componente social importante e alerta para a necessidade de se promover uma reflexão das práticas comunicativas dentro de sala de aula no sentido de se adotar uma nova perspectiva de tratamento do silêncio em sala. A empatia do professor certamente trará melhores resultados dentro do ambiente de aprendizado.

O princípio fundamental para a facilitação da intercompreensão em uma sala multilíngue, de acordo com a autora, seria a inserção de atividades equilibradas que forneçam subsídios para a construção da autoconfiança do aluno, a fim de que ele desenvolva sua prontidão para manifestar-se espontaneamente e adequadamente dentro do grupo.

Para isso Harumi (2010) sugere três passos a serem inseridos nas práticas de uma sala de aula para que se alcance o equilíbrio entre culturas de aprendizado:

1. As atividades devem promover a autoconfiança do aprendiz e facilitar sua autonomia;
2. O ensino deve ser reflexivo e de natureza interpretativa;
3. O ambiente de sala de aula deve encorajar a participação mútua para cumprir o propósito da comunicação.

Vale ressaltar também as observações feitas por Benson (2007) no que se refere ao emprego da autonomia da aprendizagem. O autor introduz o conceito de que há quatro diferentes interpretações ou formas de representação para autonomia.

A primeira delas seria a interpretação individual, que enfatiza as preferências e os estilos de aprendizagem individuais; já a autonomia social está em oposição à primeira interpretação e ressalta que a autonomia não compreende apenas a uma atitude individual, mas envolve a interação social e a colaboração; a autonomia política é exercida quando sua prática está voltada a uma finalidade política; a última modalidade de autonomia é a psicológica e tem seu foco em aspectos internos do aprendiz como suas atitudes, suas aptidões, seu estilo cognitivo e de aprendizagem, seu grau de motivação, entre outros. Esta versão atribui unicamente ao aluno a responsabilidade por seu aprendizado.

Se considerarmos as características das culturas ocidentais e orientais, seria possível sugerir que a tradição ocidental prefere enfatizar a autonomia sob uma perspectiva mais individual e psicológica, ao passo que a cultura oriental, por priorizar a coletividade, privilegia mais os aspectos políticos e sociais da autonomia. Em seu artigo *Autonomy in language teaching and learning*, Benson (2007) apresenta vários estudos que demonstram que alunos asiáticos também valorizam a liberdade na aprendizagem de línguas e a oportunidade de dirigir sua própria aprendizagem. Na China o autor cita trabalhos de Tang 1999; Gan, Humphrey & Hamp-Lyons, 2004; Gieve & Clark, 2005; Huang, 2006, Ruan, 2006; em Hong Kong, Littlewood, 1999 e 2001; Chan, Spratt & Humphrey, 2002; Braine, 2003 e no Japão, Smith, 2001 e 2003; Nix, 2002; Snyder, 2002. (BENSON, 2007)

Outro achado de alguns desses trabalhos é a constatação de que a diversidade entre culturas de aprendizado tem levado a uma preocupação bastante grande por parte dos professores em aplicar uma adequação cultural dirigida a aprendizes de inglês de origem não ocidental, uma vez que o estudo de uma língua envolve necessariamente uma aprendizagem intercultural. (BENSON, 2007). Esse aspecto reforça a necessidade de reflexão por parte dos profissionais que atuam na área de ensino de línguas estrangeiras.

Esta ideia é corroborada por Brown (2007, p. 188), quando afirma que todo processo que envolve a aprendizagem de um idioma estrangeiro coloca o aprendiz em uma situação de contato com uma cultura estrangeira. Através desse contato ocorre também uma aproximação entre as culturas do aprendiz e a cultura da língua aprendida. Consequentemente o aprendiz se depara com barreiras pessoais e socioculturais que precisarão ser vencidas para que o aprendizado aconteça efetivamente.

Xiao (2006) afirma que a cultura de aprendizado molda a forma como uma segunda língua é aprendida e ensinada. A autora alerta que “se professores ocidentais não estiverem conscientes disso, pode ser frequentemente o caso de quando considerarem o seu processo de ensino problemático, atribuírem a culpa a seus alunos e vice-versa” (XIAO, 2006, p. 4).¹⁴ E prossegue afirmando que o “conhecimento das diferentes percepções, crenças e valores inerentes à cultura de aprendizagem irá facilitar o entendimento mútuo e contribuir para um ensino e aprendizagem eficaz com resultados de aprendizagem” (XIAO, 2006, p. 4).¹⁵ A autora recomenda que o professor desenvolva sua consciência de cultura de aprendizagem, o que inclui conhecer “as necessidades, os desejos, as capacidades, as potencialidades e preferências de estilo de aprendizagem para atender as expectativas dos alunos e promover a expansão do seu próprio estilo de guiar seus alunos”¹⁶ (XIAO, 2006, p.1). Igualmente os aprendizes precisam desenvolver sua consciência cultural a fim de adaptar-se à cultura de ensino em que estão inseridos.

Morrison (2006), afirma que educadores e pesquisadores ainda não sabem o suficiente sobre alunos orientais, desconhecem como se realiza a aprendizagem e como um aprendiz se relaciona com o ensino e com o ambiente de sala de aula, etc. e que ainda seria precipitado afirmar quais seriam suas características. A dificuldade de dar conta das variáveis culturais no processo de aprendizagem recomenda certa cautela ao atribuir atitudes e comportamentos a especificidades culturais sem um conhecimento profundo dos aprendizes e do contexto, para não se incorrer em generalizações abusivas de fenômenos, bem como em representações estereotipadas baseadas unicamente na referência de universos culturais diferenciados.

A questão dos estereótipos culturais foi amplamente debatida por Kumaravadivelu (2003). O referido autor observa que, apesar de uma tendência crescente da sensibilização à diversidade cultural, o ensino de L2 não está livre de ser afetado por estereótipos culturais associados particularmente a alunos de origem asiática, a começar pela homogeneização de inúmeras culturas contrastantes entre

¹⁴ “If Western teachers are not aware of this, it would be often the case that when they find their teaching process problematic, students are to blame, and vice versa”. (XIAO, 2006, p. 4)

¹⁵ “In this sense, knowledge of the different perceptions, beliefs and values inherent in culture of learning will facilitate mutual understanding and contribute to effective teaching and learning outcome.” (XIAO, 2006, p.4)

¹⁶ “their needs, wants, capacities, potentials and learning style preferences to meet learners’ expectations and to foster their guided style-stretching”. (XIAO, 2006, p. 1)

si. Segundo Kumaravadivelu (2003) há três estereótipos frequentemente mencionados na literatura, em conferências e em discussões pessoais acerca dos estudantes asiáticos: a. são obedientes à autoridade. b. carecem de habilidades de pensamento crítico. c. não participam de momentos de interação. O autor refuta esses estereótipos ao afirmar que “um corpo de estudantes asiáticos homogêneo, que representa esses estereótipos parece existir mais na imaginação da academia ocidental, do que nas salas de aula reais de sociedades asiáticas.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 71)¹⁷. Apesar de reconhecer que muitos profissionais já se depararam com exemplos desses comportamentos, não é aconselhável rotular alunos asiáticos através de estereótipos, uma vez que esses comportamentos podem facilmente ser encontrados entre os alunos, independentemente de sua origem. O autor sugere que nossa pressa em criar estereótipos seja apenas o resultado de nossa incapacidade de gerenciar a complexidade das questões culturais e recomenda o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a natureza complexa da compreensão cultural a fim de restringir a tendência natural de estereotipar o outro.

A empatia do professor por seu aluno e o esforço em compreender sua cultura de aprender podem ajudá-lo a superar um possível descompasso cultural entre professores ocidentais e aprendizes orientais. Xiao (2006) aponta para o fato de a internacionalização da educação desempenhar papel integrante no processo do desenvolvimento da comunicação global. Dada a demanda de expansão do mercado global e do intercâmbio acadêmico torna-se imprescindível haver compreensão intercultural. Hofstede (1986) recomenda que o foco da formação do professor seja aprender a conhecer sua própria cultura, mas também consista em habituar-se intelectualmente e emocionalmente com o fato de que em outras sociedades pessoas possuem maneiras diferentes de aprender. Isso implica em renunciar seus próprios valores e crenças, tomando em conta a realidade do outro, o que não é uma tarefa fácil (HOFSTEDE, 1986, p. 316).

Na seção 2.1 discorri brevemente sobre os conceitos de cultura, interculturalidade e competência intercultural (GEERTZ, 1989; ERICKSON, 1987; MENDES, 2004) que apontam para uma perspectiva mais flexível e crítica por parte

¹⁷ A homogeneous body of Asian students who represent these stereotypes seems to exist more in the imagination of Western academia than in the actual classrooms of Asian societies. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 71)

dos participantes de contextos em que há o contato de culturas distintas. Na seção 2.2 foram discutidos os construtos cultura de ensinar e cultura de aprender (ERICKSON, 1987; ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995) demonstrando que membros de uma comunidade de aprendizado compartilham preferências, expectativas, interpretações, identidades valores e crenças sobre como se ensina e se aprende um idioma. Finalmente na seção 2.3 procurei discorrer sobre aspectos relevantes da cultura de aprender oriental, comparando-os com algumas perspectivas ocidentais de aprendizado (HOFSTEDE, 1986; JIN; CORTAZZI, 1996; BIGGS, 2001 E LITTLEWOOD, 2001).

A revisão teórica apresentada nesse capítulo confirma a necessidade de aprofundamento em pesquisas que focalizem a questão das culturas de ensinar e de aprender em especial no que diz respeito a ambientes multiculturais, no qual se manifesta um complexo processo de interação pessoal.

Embora a maioria dos trabalhos acima investigados aponte para a existência de uma cultura de aprendizado que caracterize sociedades de cultura de herança confucionista (HOFSTEDE, 1986; JIN; CORTAZZI, 1996; BIGGS, 2001 E LITTLEWOOD, 2001; XIAO, 2006; HARUMI, 2010), Kumaravadivelu (2003) alerta para o perigo em se rotular alunos asiáticos através de estereótipos, argumentando que comportamentos atribuídos a eles podem ser encontrados em qualquer grupo de alunos, independentemente de sua origem. A experiência de um professor de PLE em grupos heterogêneos confirma a declaração do autor – cada aluno é único em sua forma de atuar dentro de sala de aula, – no entanto não é possível ignorar que algumas características se manifestem com mais frequência entre alunos asiáticos, basta observar a profusão de trabalhos que investigam o tema.

A meu ver, a discussão torna-se relevante para o ensino de PLE em ambiente de imersão, uma vez que a procura pelo aprendizado do português por parte desse público específico tem aumentado significativamente. .

Após apresentar um panorama sobre o conceito de cultura de ensinar e de aprender e seus desdobramentos nas culturas oriental e ocidental, passo a discorrer sobre as crenças de professores e alunos.

3. CRENÇAS: MANEIRAS DE VER E PERCEBER O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Diversas áreas das ciências humanas, como a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia Cognitiva têm se dedicado à investigação das crenças no comportamento humano. De acordo com Barcelos (2005) esse interesse se dá pelo fato de existir no ser humano uma tendência de sempre acreditar em algo, principalmente se este algo for capaz de fornecer explicações ou lhe der a capacidade de interpretar aquilo que o cerca. Assim, as pessoas possuem ideias preconcebidas relacionadas às mais diversas áreas de suas vidas e essas ideias podem influenciar sua percepção e suas reações frente a novas informações.

Herbert Puchta (1999) afirma que esses princípios orientadores dos comportamentos humanos compõem um conjunto de convicções ao qual podemos chamar de crenças. Segundo esse mesmo autor, as pessoas interpretam novas informações e reagem a elas baseadas em ideias pré-existentes sobre esse assunto. Puchta prossegue afirmando que:

As crenças têm uma função importante, porque elas servem como nossos princípios orientadores. Elas são generalizações sobre causa e efeito, e elas influenciam a nossa representação interna do mundo que nos rodeia. Elas nos ajudam a dar sentido a esse mundo, e determinam a forma como pensamos e agimos. ¹⁸ (PUCHTA, 1999, p. 68-69).

O estudo das crenças na área da LA iniciou-se na década de 1980, momento em que houve uma mudança de paradigma de ensino e passou-se a acreditar que o sucesso do ensino estaria menos dependente de materiais, de técnicas ou de análises linguísticas, e mais dependente do processo como se desenvolve o ensino e daquilo que acontece dentro e entre as pessoas que participam do ambiente da sala de aula ¹⁹ (STEVIK, 1980, p. 4). Essa perspectiva coloca o aluno em posição de destaque dentro do processo de aprendizagem e o professor ganha um parceiro na tarefa de ensinar.

¹⁸ "Beliefs have an important function because they serve as our guiding principles. They are generalisations about cause and effect, and they influence our inner representation of the world around us. They help us to make sense of that world, and they determine how we think and how we act." (PUCHTA, 1999, p. 68-69).

¹⁹ "My earlier conclusion was that success depends less on materials, techniques, and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom." (STEVIK, 1980, p. 4)

De acordo com Alvarez (2007) a grande transformação produzida pela contribuição da abordagem comunicativa foi permitir o estabelecimento de um contexto educativo em que o aluno recebe um significado e uma importância expressiva, de forma que o ensino torna-se centrado no aprendiz. Assim, ele “passa a ser visto como um ser social afetivo com atitudes e motivações que o levam ao sucesso ou fracasso dependendo dos vários fatores ligados às questões psicológicas” (ALVAREZ, 2007, p. 191).

Desde então tem havido um crescente interesse pelo estudo a respeito das crenças tanto no exterior (HORWITZ, 1985; GARDNER, 1988; KERN, 1995; RILEY, 1989; WENDEN, 1986, 1999) como também no Brasil (BARCELOS, 1995, 2000, 2004, 2006; FÉLIX, 1998; GIMENEZ, 1994; SILVA, 2000; CONCEIÇÃO, 2004). Um dos precursores do estudo sobre crenças, de acordo com Silva (2010), foi Hosenfeld, que em 1978 introduziu o conceito ao usar o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, sem, porém, denominá-las de crenças. Em seguida vieram estudos como o de Horwitz (1985), que desenvolveu um questionário denominado BALLI²⁰. Esse questionário foi o primeiro instrumento desenvolvido com o intuito de fazer um levantamento sistemático das crenças de aprendizes de línguas. Outro estudo pioneiro é o de Wenden (1986), que sugere que as crenças fazem parte do conhecimento metacognitivo do aluno. A autora afirma que um aprendiz recorre a ele a fim de tomar decisões sobre o que fazer e como fazê-lo na hora de aprender um idioma. No Brasil, a investigação sobre crenças pode ser dividida em três momentos: de 1990 a 1995, período de desenvolvimento das pesquisas; de 1996 a 2000, período da consolidação; de 2002 até os dias de hoje, período de expansão do estudo e da pesquisa em crenças (BARCELOS, 2007; SILVA, 2007). Alguns dos estudos significativos que podemos citar são os trabalhos de Viana (1993); Barcelos (1995, 2006, 2010, 2015); Conceição (2004); Vieira-Abrahão (2006); Garbuio (2005); Lima (2005); Vechetini (2005); Silva (2004); Silva (2005); Perine (2012); Faria (2013); Schäffer (2013); Oliveira (2015) entre outros. Além disso, podemos citar a publicação de alguns livros (KALAJA E BARCELOS, 2003; SILVA, 2010, 2012).

No que se refere ao estudo das crenças relacionadas especificamente ao ensino/aprendizagem de PLE podemos citar a dissertação de Silva (2006), intitulada

²⁰ BALLI: Beliefs about Language Learning Inventory. (Inventário das crenças sobre aprendizado de línguas (HORWITZ, 1985))

“O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame”. Nesse trabalho o autor analisa os impactos do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) na cultura de aprender de candidatos, apontando as possíveis mudanças observadas em suas crenças, ações e percepções sobre o teste, considerando as possíveis variáveis que permeiam o contexto de ensino/aprendizagem presentes na cultura de aprender do indivíduo.

Em seu trabalho “A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores de português para estrangeiros”, Coitinho (2007) analisa os indicativos da prática pedagógica do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica reflexiva, considerando que a atuação docente se dá dentro de um contexto sócio histórico que envolve sujeitos, professores e alunos historicamente situados. Entre os muitos fatores presentes nesse contexto, estariam crenças trazidas pelo indivíduo e que interferem profundamente na prática do docente e na dinâmica das aulas de línguas.

Outro estudo relacionado foi o conduzido por Futer (2007), intitulado “A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma aula multicultural de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso”. Esse trabalho teve como objetivo compreender as preferências de alunos de PLE quando internalizam um novo conhecimento – o português do Brasil - e como a professora de PLE lida com alunos de diferentes estilos de aprendizagem num contexto de sala multicultural. Nesse caso tratava-se de um ambiente de ensino multicultural composto de seis participantes: uma professora de português e cinco alunos de diferentes nacionalidades. Os resultados obtidos evidenciaram que os estilos de ensinar e de aprender da professora e dos alunos nem sempre coincidem ou, se coincidem, muitas vezes isso não se dá de forma consciente. A autora sugere que o conhecimento dos diferentes estilos culturais e individuais de aprendizagem é extremamente benéfico ao processo educativo. Como possível estratégia para minimizar diferenças dentro de sala de aula, propõe a diversificação de atividades, de modo a satisfazer as necessidades dos alunos.

Sampaio (2011) em seu trabalho intitulado “Português como língua estrangeira: um estudo das relações entre experiências, crenças e motivações” investigou a trajetória de aprendizagem de um aluno de intercâmbio, aprendiz de português em seu contexto de aprendizagem no exterior e posteriormente no Brasil. O estudo evidenciou os tipos de experiências, as crenças e a motivação desse aluno

em relação aprendizagem de português. O estudo pretendeu contribuir com subsídios teóricos e práticos para a formação de professores de PLE e demonstrar como os construtos analisados estão intrinsicamente ligados e o quanto são paradoxais ao mesmo tempo em que estão em constante evolução.

No campo do aprendizado de línguas próximas, encontra-se o recente trabalho conduzido por Maia (2014), “A cultura de aprender português como segunda língua de alunos hispanofalantes do ensino fundamental em contexto militar de ensino”. A pesquisa foi desenvolvida com 11 alunos hispanofalantes do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental II de um Colégio Militar. Os achados dessa pesquisa mostram que, inicialmente, os participantes acreditam que o aprendizado da língua portuguesa seria fácil, mas, após algum tempo envolvidos nesse processo, passaram a considerar algumas dificuldades, principalmente no âmbito fonético e fonológico.

Outro achado da pesquisa: os participantes também acreditam que, em ambiente formal, o aprendizado se desenvolve melhor em aulas dinâmicas. Vale a pena ressaltar o reconhecimento, pelos participantes da pesquisa, de que o idioma é uma oportunidade para o futuro. Finalmente, o estudo demonstrou a crença de que o ambiente de imersão favorece um aprendizado mais eficiente, constatação reforçada pelo fato de que língua e cultura se formam a partir das práticas sociais.

Embora tenha sido desenvolvida em Portugal, referindo-se, portanto, ao ensino do português europeu, considero que seja de extrema relevância mencionar a pesquisa conduzida por Quan (2012) na Universidade de Lisboa, pois o trabalho trata especificamente de um grupo de alunos chineses e de suas representações e crenças a respeito do aprendizado de português. A autora estudou as representações sobre a aprendizagem da língua portuguesa do público chinês universitário e pôde constatar que os 92 investigados desenvolveram representações positivas e negativas sobre a aprendizagem de português. No entanto, a maioria dos alunos participantes demonstrou não possuir consciência clara sobre o próprio papel no processo de aprendizagem. Dessa forma muitos deles atribuíram ao professor responsabilidades importantes, como o estabelecimento de metas, o monitoramento e a avaliação (QUAN, 2012, p. 89). A autora também observou em seu trabalho que alunos chineses geralmente se mostram passivos e raramente questionam o que se ensina ou como se ensina. Quan aponta que o professor

tem de lhes dar os meios de autonomia e encaminhar e ajudar os aprendentes nesse percurso árduo e não habitual no processo do ensino-aprendizagem na escola, com o objetivo de ajudar os aprendentes no processo de transformação (QUAN, 2012, p. 82).

A autora ressalta que o reconhecimento, por parte dos aprendizes, de que são responsáveis pela própria aprendizagem pode estimulá-los ao exercício da autonomia. Contudo, verificou que os alunos ainda mantêm algumas representações bastante limitadas. Por exemplo, constatou que o conceito de responsabilidade é apenas “uma palavra no papel para eles”. A autora sugere que a incompetência e a falta de motivação para atitudes autônomas se devem a dois fatores, a saber: os alunos não entendem exatamente por que nem como devem fazer isso. Ela conclui propondo: “o professor deve ajudar os aprendentes a conscientizá-los destes problemas, orientando-os a se tornarem dispostos e capazes” (Quan, 2012, p. 91).

Além disso, “o professor deve ajudar o aluno a refletir sobre suas crenças e a refinar o conhecimento sobre a aprendizagem de língua estrangeira” (Quan, 2012, p. 3). Acima de tudo, o professor deve conduzir seu aluno a desenvolver o conhecimento metacognitivo, ensinando capacidades e técnicas necessárias para gerir a sua aprendizagem através de estratégias de aprendizagem.

Barcelos (2000) investiga a inter-relação entre as crenças de alunos e professores de línguas e suas experiências. A autora defende a importância da pesquisa no campo das crenças por compreender que se trata de elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem e ressalta que elas desempenham uma função determinante nas experiências de construção do conhecimento. De acordo com a autora as crenças (a) ajudam as pessoas a compreenderem a si mesmas e aos outros e a se adaptarem ao mundo; (b) ajudam indivíduos a se identificarem com outros grupos; (c) fornecem estrutura, ordem, direção e valores compartilhados (BARCELOS, 2000, p. 35). As crenças ajudariam, ainda, a solucionar questões como a ansiedade na aprendizagem de LE e conflitos entre as crenças de professores e alunos, contribuindo, também, para a compreensão das atitudes, ações e motivações dos alunos.

Embora o estudo das crenças consista de um construto psicológico extremamente valioso para o ensino/aprendizagem de línguas, existem ainda dificuldades na sua definição e persistem divergências no entendimento do que são crenças e quais são suas estruturas. Pajares (1992b, p.308) refere-se a crenças

como um “messy construct”, construto desarrumado, uma vez que não oferece definição precisa. O autor afirma que sua definição, por vezes,

viaja disfarçada sob o pseudônimo de atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de conduta, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e de política social, para citar apenas alguns exemplos que podem ser encontrados na literatura. (PAJARES, 1992b, p. 309).

Porém o que se pode afirmar é que em toda essa profusão de termos há o consenso entre os estudiosos de que as crenças desempenham papel determinante no processo de aquisição de uma língua. Crenças são concepções consideradas verdadeiras pelos indivíduos, sem que sejam necessariamente fundamentadas em evidências. Barcelos (2001, p. 72) defende a ideia de que embora não haja uma definição uniforme a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas, é possível conceituá-las como o conjunto de opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito sobre esse processo. A autora segue ressaltando a influência que as crenças exercem sobre o comportamento, ao afirmar que “elas são fortes indicadores de como as pessoas agem” (BARCELOS, 2001, p. 73). Mais especificamente no contexto da LA crenças influenciam diretamente a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem e às estratégias de aprendizagem adotadas por eles.

Por não haver uma definição única para o construto, a área das crenças torna-se um campo de difícil investigação. Em seu artigo: Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas, Barcelos (2004) apresenta vários termos relacionados à área e suas respectivas definições, conforme o Quadro 4:

TERMOS	DEFINIÇÕES
Representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM; VANN, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Crenças (WENDEN, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
Crenças culturais (GARDNER, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (RILEY, 1989, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER & GINS-BERG, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (CORTAZZI & JIN, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem (RILEY, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).
Benson e Lor (1999)	<p>Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”;</p> <p>Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).</p>

QUADRO 4 – DIFERENTES TERMOS E DEFINIÇÕES PARA CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. FONTE: Barcelos (2004, p. 130)

Diante de tantas perspectivas e denominações, tomamos como base teórica para a conceituação de crenças a definição proposta por Barcelos (2006), ao referir-se a elas como:

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006; p. 18)

Em sintonia com essa definição está a proposta de Álvarez, quando afirma que:

A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir um determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e à redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. (ALVAREZ, 2007, p.200).

Dentro dessa perspectiva é possível afirmar que as crenças são construídas e modificadas no decorrer da experiência de ensino/aprendizado, na interação entre os sujeitos envolvidos no processo. Barcelos postula que as crenças “não são estáveis. Elas são passíveis de mudanças, devido a vários fatores como, a abordagem de ensino do professor, material didático, posições de colegas, e ambiente da escola” (BARCELOS, 1995, p. 50). A autora defende que as crenças constituem conceitos cognitivos, sociais, interativos, recíprocos e dinâmicos, que são relacionados com as experiências e com a forma como se pensa e se reflete sobre elas. (BARCELOS, 2004).

Silva (2010) compartilha esse ponto de vista ao declarar que as crenças não são estanques, uma vez que se modificam de indivíduo para indivíduo. Deve-se considerar que cada pessoa faz parte de um contexto social e possui sua experiência de vida particular, que influencia suas intuições sobre todo um contexto. As experiências de um indivíduo ao longo de um percurso podem modificar suas crenças conferindo outra visão e repercutindo em suas ações, motivações e nas expectativas que o sujeito apresenta para atingir um determinado objetivo.

Dentro do processo dinâmico das crenças, Barcelos (1995) afirma que estas podem mudar também de aluno para aluno, de uma época para outra, de um contexto para o outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou situação.

Assim, uma sala de aula pode apresentar um conjunto infinito de configurações no que diz respeito a expectativas, convicções e opiniões mantidas pelos sujeitos que a compõe. Aragão (2010) afirma que em um ambiente de aprendizado interagem diferentes crenças de estudantes somadas às crenças do professor. Quando um aluno encontra um estilo de aprender ou de ensinar distinto do seu, essa situação pode levá-lo a um conflito intenso que interfere em sua aprendizagem no contexto em que está inserido. Quando um aluno acredita em uma determinada maneira de aprender, é possível que ele resista a adotar outra forma de aprender.

O mesmo autor ainda postula que muitos dos conflitos presentes em uma sala de aula decorrentes da interação entre diferentes crenças são conflitos de ordem cultural, uma vez que dizem respeito ao mundo que construímos através da convivência com os outros. Por isso administrar a assimetria cultural presente em uma sala de aula, principalmente quando se trata de um ambiente de ensino em imersão, requer do professor conscientização, preparo e respeito pelo outro, pois “lidar com conflitos culturais é lidar com a aceitação de uma legitimidade própria de todo ser humano em suas diferenças e semelhanças” (ARAGÃO, 2010, p. 190).

Olhar para esse ambiente diverso e heterogêneo instiga a que se investigue o sistema de crenças que subjaz às atitudes dos sujeitos participantes. Concordo com Madeira (2010), quando declara que

Essa tendência de se considerar o aprendiz de perto, a diversidade das estratégias utilizadas por diferentes pessoas na solução de problemas, dá ainda mais força à investigação sobre crenças, que tem por princípio um olhar para cada aprendiz, com sua própria visão do processo de aprendizagem. Um olhar que pode trazer à tona crenças que merecem modificações radicais. Ou pode fazer modificar crenças tidas como fórmulas certas. (MADEIRA, 2008, p.126).

Muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar de que modo as experiências dos alunos em sala de aula contribuem para a construção de suas crenças, ou como o contexto influencia nessa construção, ou ainda como são formadas as crenças dos professores. No entanto, Block (1996) aponta para a necessidade de atentar para as lacunas entre as crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem e seus papéis na sala de aula. Alguns estudos têm ocorrido para examinar as relações entre as crenças de professores de LE e as crenças de seus alunos, entre os quais podemos citar as pesquisas de Barcelos (1995, 2000),

Samimy e Lee (1997), Jin e Cortazzi, (1998), Block (1996), Kumaravadivelu (1991), Kern (1995). Peacock (1999).

Em sua pesquisa, Block (1996) realizou uma pesquisa na Espanha e investigou as maneiras como os alunos descrevem e atribuem as metas para as atividades realizadas em sala de aula. O autor observou que a aula do professor consistia em cinco atividades inter-relacionadas. No entanto, percebeu-se que os alunos deram maior importância a uma das atividades enquanto o professor pesquisado atribuiu maior importância à outra das cinco atividades propostas. O estudo de Block demonstra que existe uma lacuna entre o modo como professores e alunos percebem a sala de aula e as atividades que ocorrem dentro dela (BLOCK, 1996)

O trabalho de Kern (1995) aponta que alunos tendem a manter uma imagem mais tradicional da aprendizagem de línguas, valorizando o foco na forma, enquanto professores valorizam o objetivo funcional do ensino.

O estudo de Kern (1995) aponta ainda que os professores discordam de crenças como: a pronúncia perfeita é fator importante para um falante de idioma estrangeiro, ou que o aprendizado de uma língua depende do domínio de regras gramaticais, que falar é mais fácil que ouvir, ou ainda, que aprender outro idioma requer tradução do idioma materno. Por outro lado, os estudantes tendem a concordar com estas afirmações. Kern (1995) investigou crenças de um grupo de alunos e professores por um período e descobriu que os desencontros entre elas persistiam ao longo de um programa de 15 semanas. Ele concluiu que as divergências poderiam resultar de fatores como a prática dos professores em sala de aula, a forma como conduzem suas aulas, as expectativas dos alunos, estilos pessoais, experiências anteriores de aprendizado, o material didático, as atividades desenvolvidas, entre outras. A pesquisa desenvolvida por Samimy e Lee (1997) também demonstrou a tendência dos alunos a valorizar a exatidão da pronúncia, o aprendizado do vocabulário através da memorização e a eficiência da tradução.

Peacock (1999) investigou aprendizes chineses de inglês em Hong Kong percebeu que os alunos mantinham uma expectativa de abordagem de ensino muito mais tradicional que a de seus professores, além de confirmar as mesmas crenças que os estudos anteriores no que diz respeito à necessidade de alcançar a excelência da pronúncia, a importância da gramática e do vocabulário, etc.

Com o objetivo de identificar as potenciais fontes de incompatibilidade entre a intenção de professores e a interpretação de alunos, Kumaravadivelu (1991), conduziu um estudo no qual explorou as crenças sobre a natureza, os objetivos e as demandas de uma atividade a ser realizada em uma turma de aprendizes de inglês como segunda língua, nos Estados Unidos da América.

Com base em seus estudos, Kumaravadivelu (1991, p. 101-106) identificou dez fontes de potenciais dissonâncias que podem contribuir para o descompasso entre as intenções de professores e a interpretação de alunos sobre os eventos ocorridos em sala de aula:

1. Dissonância cognitiva: refere-se ao conhecimento de mundo e ao conhecimento cognitivo nos quais os alunos adultos de línguas fundamentam seu conhecimento conceitual. Por vezes professores não possuem o mesmo conhecimento prévio, causando divergências que não podem ser antecipadas.
2. Dissonância comunicativa: refere-se às habilidades comunicativas necessárias para que os alunos expressem suas ideias ao trocar mensagens ou expressem opiniões pessoais. Pode ocorrer que não possa fazê-lo com a clareza suficiente e o professor deixa de receber a mensagem pretendida, e mesmo assim assentindo com ela.
3. Dissonância linguística: refere-se a uma situação em que o aluno é capaz de compreender, mas ainda não possui conhecimento suficiente da língua para desempenhar uma determinada tarefa na língua-alvo.
4. Dissonância pedagógica: refere-se às possíveis divergências entre as percepções de professores e alunos sobre os objetivos instrucionais das tarefas em sala de aula
5. Dissonância estratégica: refere-se ao possível desencontro entre as estratégias utilizadas pelos alunos para facilitar a obtenção, o armazenamento e a utilização do conteúdo da aprendizagem e aquelas esperadas pelo professor.
6. Dissonância cultural: refere-se ao conhecimento prévio minimamente necessário que um aluno deve ter sobre as normas culturais da comunidade que utiliza a língua-alvo. Uma vez que alunos e professor possuem bases

culturais distintas, pode haver desconhecimento das nuances culturais que estão operando naquele ambiente.

7. Dissonância avaliativa: refere-se à intensão do aluno de monitorar seu progresso de aprendizado. O professor pode não compartilhar deste conhecimento, o que geraria conflitos.
8. Dissonância processual: refere-se ao desencontro causado pela situação em que o aluno opta por utilizar um processo para resolver um problema específico através de estratégias diferentes daquelas esperadas pelo professor. Embora esteja correto, o processo difere daquele que o professor imaginava ser aplicado.
9. Dissonância instrucional: refere-se à incompatibilidade que ocorre quando o aluno é incapaz de compreender a instrução dada pelo professor para a realização de atividades.
10. Dissonância atitudinal: Refere-se às atitudes dos participantes em relação à natureza do ensino e aprendizagem da língua-alvo, a natureza da cultura da sala de aula, e as relações entre os papéis do professor e alunos. Podem surgir vários tipos de conflitos atitudinais baseados em noções pré-concebidas sobre fatores como as expectativas dos participantes, a gestão da sala de aula, estratégias de aprendizagem e estereótipos culturais, resultando em descontentamento por parte dos participantes.

Kumaravaduvelu (2003) afirma que, embora esses desequilíbrios sejam inevitáveis, eles podem perfeitamente ser identificados e administrados. Segundo o autor, se as divergências entre as percepções de professores e alunos forem detectadas a tempo e conduzidas de maneira adequada,

uma incompatibilidade pode ser convertida em uma oportunidade de aprendizagem em sala de aula. O simples reconhecimento da fonte de uma incompatibilidade poderia auxiliar tanto alunos quanto professores a compreender que existe uma razão subjacente para as dificuldades que os alunos encontram para dar sentido às ações desenvolvidas em sala de aula. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 90) ²¹.

²¹ “a mismatch can be converted into a learning opportunity in class. The mere recognition of the source of a mismatch could help both the learners and the teachers understand that there is an underlying reason for the difficulties the learners may have encountered in making sense of a classroom event” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 90)

Para isso, convém que o professor se mantenha vigilante a dissonâncias nas percepções entre as intenções dos professores e as expectativas dos alunos a fim de proporcionar um ambiente com elevado nível de compreensão entre os participantes.

Da mesma forma, Brown (2007) ressalta a importância de se conhecer e tratar adequadamente das dissonâncias entre as crenças de professores e de alunos, a fim de minimizar seus efeitos indesejáveis no ambiente de sala de aula. O autor alega que a afinidade entre as crenças de professores e alunos resulta em uma aprendizagem bem sucedida e que conhecer as crenças e as concepções dos alunos pode conduzir a um ensino mais efetivo.

A seguir passo a discutir as crenças de alunos e de professores de forma mais detalhada.

3.1 CRENÇAS DE ALUNOS

Sob uma perspectiva sociocultural, o conceito de crenças é considerado como um construto interativo, socialmente construído através de experiências anteriores. Woods (1996) observa que as pessoas internalizam as crenças sobre a linguagem ao longo de suas vidas. Essas crenças incluem convicções sobre o que é linguagem, o que é linguagem adequada e como se dá o aprendizado de idiomas.

Para o autor essas crenças estão profundamente arraigadas e variam de pessoa para pessoa. (WOODS, 1996, p. 186). As crenças exercem forte impacto sobre os alunos, pois determinam a forma como eles interpretam e reagem a novas informações com base em ideias pré-existentes sobre o tema ou mesmo sobre a forma como ele está sendo ensinado. Entre algumas crenças mantidas pelos alunos podemos citar a crença de que só é possível aprender uma língua estrangeira nos países onde esta língua é falada, que é possível aprender uma língua em pouco tempo, ou que uma língua é mais difícil que outra (BARCELOS, 1995).

Os alunos também mantêm crenças sobre a natureza da aprendizagem e sobre eficiência de estratégias utilizadas em sala de aula. Em sua pesquisa, Green (1993, p. 07) verificou que atividades estritamente gramaticais em geral são consideradas pouco agradáveis, no entanto muito eficientes pelos alunos. Por outro

lado, atividades que requerem uso mais comunicativo do idioma, apesar de serem consideradas mais agradáveis, não são consideradas como eficientes.

Considerando a diversidade e a imprevisibilidade das crenças, pesquisadores sugerem que algumas delas podem ser benéficas para os alunos. Por exemplo, um aluno que tem uma atitude positiva quanto ao uso da língua, por acreditar que essa prática irá ajudá-lo a progredir terá um desenvolvimento mais produtivo que alunos que mantêm atitudes negativas quanto à prática do idioma, ao ponto de as crenças positivas de alguns aprendizes poderem até compensar limitações em algumas de suas habilidades. Por outro lado, cultivar crenças negativas ou errôneas pode minar o sucesso da aprendizagem (HORWITZ, 1987).

A fim de que seja alcançado êxito no manejo das crenças dos alunos de modo a ajustar aquelas que não são favoráveis e promover aquelas que aumentam o sucesso na aprendizagem de línguas, primeiramente é importante compreender como elas são formadas e desenvolvidas. Basicamente acredita-se que as crenças sobre o aprendizado de línguas surgem a partir de experiências anteriores com o aprendizado de um idioma.

Horwitz (1987), uma das precursoras dos estudos sobre crenças, explica que a crença na existência de aptidão para o aprendizado de uma língua estrangeira possivelmente decorra de uma experiência bem sucedida, da mesma forma como alunos que experimentam dificuldades em seu aprendizado passam a crer que exista algo chamado 'aptidão' e que eles próprios não sejam dotados desta habilidade.

Herbert Puchta (1999) sugere que os aprendizes de línguas formam suas crenças em grande medida a partir da influência de pessoas significativas dentro do processo, como por exemplo, professores e pais, e tendem a repetir suas atitudes.

Considerando esses argumentos, é possível inferir que as crenças sobre aprendizagem de línguas são formadas de maneira gradual, através da experiência que os próprios alunos tiveram em sua trajetória como aprendizes de línguas.

A partir das observações sobre os possíveis efeitos das crenças sobre o aprendizado de línguas, inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas a fim de descobrir de que forma os estudos podem contribuir para o desenvolvimento do campo da aquisição de língua estrangeira.

Horwitz (1987, p. 126) alerta para a possibilidade de alguns aprendizes perderem a confiança na abordagem de ensino adotada pelo professor e isso

prejudicar seu resultado final, caso haja incompatibilidade entre as crenças previamente construídas pelos alunos e as abordagens utilizadas pelo professor em sala de aula. Conhecer as crenças dos alunos pode ajudar os professores a influenciarem seus alunos no sentido de serem mais receptivos a novas ideias e informações, e a serem receptivos a novas abordagens e estratégias de aprendizado. Um professor pode favorecer o ajuste de atitudes e comportamentos de seus alunos ao reforçar e valorizar as atitudes promotoras de eficiência de aprendizado e ao enfraquecer atitudes resultantes de preconceitos ou crenças errôneas que podem causar prejuízos ao desenvolvimento da aprendizagem.

Horwitz (1987, p. 126) também afirma que cabe ao professor promover a confiança do aluno em suas abordagens de ensino e nas estratégias por ele adotadas a fim de conquistar a confiança dos seus alunos e fomentar a motivação.

Portanto, conhecer as crenças dos alunos em relação à aprendizagem de uma nova língua torna-se critério fundamental para que o professor possa fazer escolhas assertivas em relação às estratégias utilizadas para um determinado grupo ou para um aluno em especial. Ao identificar a natureza de suas próprias crenças, bem como a de seus alunos ele estará apto a detectar problemas e a implementar mudanças que resultem na evolução do processo de ensino/aprendizagem.

Em consonância com Horwitz, Barcelos (2004) discorre sobre os aspectos relevantes que deveriam ser levados em conta quando se pretende investigar crenças de alunos:

Assim, uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver: (a) as experiências e ações desses alunos; (b) suas interpretações dessas experiências; (c) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas. Em resumo, a pesquisa sobre crenças precisa reconhecer os alunos como seres reflexivos e precisa considerar a natureza paradoxal e dinâmica das crenças. Cabe a nós, professores, alunos e pesquisadores darmos o contorno e o sentido desse novo paradigma que se vislumbra. (Barcelos, 2004, p. 148)

O reconhecimento das crenças dos alunos pode ajudar professores e coordenadores a projetar e elaborar cursos e programas com propósitos específicos e que levem em consideração as necessidades dos alunos. Cotteral (1995) afirma que alunos orientados a refinar suas crenças sobre o aprendizado de línguas evoluíram no uso de estratégias que os levaram a ser mais eficientes e autônomos.

3.2 CRENÇAS DE PROFESSORES

Estudos na área das crenças não se limitam apenas a analisar as crenças dos alunos, mas também consideram a possibilidade de as práticas de um professor influenciarem o processo de ensino. As crenças de um professor compreendem o conjunto de ideias, opiniões, concepções e teorias implícitas que fundamentam suas práticas, e as unem ao conhecimento adquirido através da experiência pessoal.

Essas crenças influenciam questões como, por exemplo: de que maneira o professor percebe as situações de ensino, como ele fundamenta suas ações, como ele seleciona possíveis intervenções e como ele justifica e avalia os resultados de suas ações. Furtoso e Gimenez (2000) declaram que

a prática de sala de aula não é simplesmente uma transposição de instruções e/ou técnicas apregoadas pelos acadêmicos. Reconhece-se que os professores atuam segundo suas crenças e valores e que estes, na verdade, funcionam como filtro do conhecimento teórico gerado por outros. (FURTOSO; GIMENEZ, 2000, p. 21).

Assim, existe hoje uma tendência de se buscar compreender a influência das crenças do professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas, os papéis que elas exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisões dos professores, na sua identidade ou em como as crenças interferem na relação professor-aluno. (BARCELOS, 2006).

Johnson (1994) distingue três premissas básicas para as crenças de professores:

1. As crenças dos professores afetam sua percepção e seu julgamento, o que afeta consequentemente aquilo que eles dizem ou fazem em sala de aula.
2. As crenças desempenham um papel importante na forma como os professores aprendem a ensinar e isso se traduz em suas práticas em sala de aula.
3. A compreensão das crenças dos professores é essencial para a melhoria das práticas de ensino e para a preparação de programas de formação dos profissionais.

Com efeito, todo professor procura desenvolver suas técnicas de ensino baseado naquilo que ele acredita ser a natureza da linguagem e o processo de

aprendizagem de uma língua. Este conhecimento engloba seus conhecimentos teóricos, práticos e intuitivos, e compõem o seu 'jeito de ensinar' que é norteado pela convicção de que a forma como ensina é adequada ao seu contexto de ensino. Ao conjunto de conhecimentos que determinam as opções de ensino e o comportamento do professor em sala de aula chamamos crenças do professor.

Segundo Kagan (1992), a experiência profissional de um professor forma uma pedagogia altamente personalizada que controla sua percepção, seu julgamento e seu comportamento. Para a autora, grande parte dos conhecimentos de um docente pode ser considerada como crenças. O conhecimento diz respeito a três áreas importantes: ao contexto, ou seja, ao grupo específico de alunos; ao conteúdo, que está relacionado ao material a ser ensinado; e ao professor, como indivíduo, o que configura o seu sistema exclusivo de crenças.

As crenças de um professor são baseadas no conhecimento, na experiência e no contexto. No entanto, por seu caráter individual, é importante que as crenças dos docentes sejam estudadas de forma a incluir também a influência de fatores culturais. Esta é uma tendência que vem se afirmando em estudos recentes (MANSOUR, 2009). Olson²² (1988, apud MANSOUR, 2009) defende que "o que os professores nos dizem sobre sua prática é, fundamentalmente, um reflexo de sua cultura e não pode ser adequadamente compreendido sem referência a essa cultura."²³. De acordo com Mansour (2009), a cultura é uma lente através da qual as pessoas veem suas vidas e também interpretam o mundo ao seu redor. O autor continua refletindo que é dentro desse ambiente culturalmente construído que as crenças desempenham um papel fundamental na filtragem das informações e determinam o que é considerado relevante e digno de ser valorizado dentro do grupo. Da mesma forma Pajares (1992a) sugere que as crenças são criadas através de um processo de aculturação e de construção social. Ele afirma que os comportamentos encontrados no ambiente da sala de aula são o resultado de crenças sendo filtradas pela experiência e que compreender como um professor pensa, sente, age e de que forma ele/ela veio a saber o que sabe, é essencial para entender as relações e tensões no contexto e na sua vida profissional.

²² OLSON, J. K. School world/micro-worlds: Computers and culture of the school. Pergamon Press, Inc., Elmsfold, NY, 1988.

²³ "What teachers tell us about their practice is, most fundamentally, a reflection of their culture and cannot be properly understood without reference to that culture" (Olson, 1988)

É essencial que o professor esteja sempre atento para perceber possíveis conflitos entre as crenças de seus alunos e suas próprias práticas pedagógicas. Barcelos (2004) enfatiza que é necessário que os professores sejam preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas de aulas e que também estejam preparados para o conflito que pode surgir entre suas crenças e as de seus alunos: “Professores devem estar a par dos diferentes tipos de crenças e das várias maneiras de acessar as suas e as de seus alunos, bem como de sugestões de como trabalhar com as crenças em sala de aula” (BARCELOS, 2004, p.146). Aragão (2010) propõe que se promova a discussão com os estudantes sobre seus diversos estilos de aprendizagem ou que se elaborem tarefas que indiquem esses estilos. O autor ressalta a importância de se “conversar com os estudantes individualmente, principalmente com aquele que se percebe estar tendo mais dificuldade.” (ARAGÃO, 2010. p, 190). De acordo com o autor, o resultado de tal atitude é que o aluno se sente valorizado e encorajado a superar a si mesmo.

Por outro lado, Barcelos (2006), em uma pesquisa desenvolvida sobre a relação entre as crenças de três professores estadunidenses de inglês como segunda língua e seus alunos brasileiros no contexto de um instituto internacional de idiomas nos EUA, detectou que a realidade se apresenta mais complexa do que se imagina à primeira vista. Os resultados demonstraram que não somente as crenças dos professores influenciam as crenças e as atitudes dos alunos, mas surpreendentemente as crenças dos alunos exercem influência sobre as crenças e práticas dos professores. O estudo revelou que as crenças atuam de forma totalmente inter-relacionada no ambiente de sala de aula.

Como resultado de suas revisões de estudos ligados ao campo das crenças, Wenden (1999) chega a duas conclusões sobre quais seriam as atitudes mais apropriadas ao professor interessado em promover a reflexão metacognitiva em seus alunos e assim favorecer que eles alcancem sucesso em seu processo de aprendizagem. Primeiramente, o professor precisa entender as crenças e os conhecimentos adquiridos sobre a aprendizagem de seus alunos. Em segundo lugar, eles devem orientar seus alunos a promover e a ampliar seus conhecimentos sobre como se dá a aprendizagem, para que eles se tornem mais autônomos no sua própria aprendizagem.

Para concluir essa seção vale a pena mencionar as declarações feitas por Barcelos (2004) que resumem o pensamento que deve permear a conduta de todo professor diante da diversidade de crenças existentes em seu ambiente de ensino:

Meu papel como professora e como pesquisadora, não é julgar as crenças dos alunos, só porque diferem das minhas ou do que os experts dizem. Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as consequências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos. (BARCELOS, 2004, p. 166).

A consciência da influência que as crenças exercem sobre o processo de ensino/aprendizagem deve estar presente em seu exercício de autorreflexão sobre o qual é o seu papel como educador de línguas.

Nesse capítulo busquei apresentar uma base teórica para a conceituação de crenças do ponto de vista de diferentes autores, em especial nos trabalhos de; Pajares (1992); Horwitz (1987); Kumaravadivelu (1989, 1991; 2003) e Barcelos (2001, 2006). Nesses trabalhos pode-se perceber que de modo geral, as crenças têm suas origens nas experiências anteriores tanto de alunos como professores. A investigação das crenças dos sujeitos que compõe o ambiente de ensino/aprendizagem de línguas auxilia a compreender as suas expectativas e as atitudes, e serve como instrumento para aperfeiçoar a abordagem de professores de línguas.

Ao concluir esse capítulo ressalto a relevância do aprofundamento do tema proposto por essa dissertação, pois apesar de muitos trabalhos investigarem crenças de professores ou de alunos separadamente, pouco se pesquisou sobre as possíveis relações entre crenças de alunos e professores e suas consequências (KUMARADIVELU, 1989,1991, 2003; BARCELOS, 2000).

A seguir passo a expor a metodologia da pesquisa, destacando os instrumentos de coleta de dados utilizados para este trabalho, localizando os participantes da investigação em seu contexto social, e os procedimentos usados para a realização da análise dos dados coletados.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta os passos percorridos e os meios utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. O capítulo está dividido em cinco seções. A primeira seção apresenta o objetivo geral e as perguntas de pesquisa que norteiam o presente trabalho. Na segunda seção defino a natureza da investigação. A terceira seção focaliza os instrumentos geradores dos dados. Em seguida, são detalhados os procedimentos de análise dos dados coletados. Na quinta e última seção são apresentadas informações sobre os sujeitos envolvidos na investigação, bem como sobre o cenário em que ela ocorreu.

4.1 OBJETIVO GERAL E PERGUNTAS DE PESQUISA

A relevância de se estudar a cultura de ensinar e aprende LE, bem como as crenças de professores e alunos, se dá pelo fato de que esses conhecimentos podem revelar a existência de possíveis divergências nas expectativas de alunos e professores no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estamos tratando de uma situação de ensino/aprendizagem em imersão, fato que lhe confere características peculiares. Essas divergências podem resultar em conflitos entre o que os alunos esperam do ensino e como os professores esperam que os alunos ajam para aprender aquilo que lhes é ensinado (BARCELOS, 1995). Por outro lado o conhecimento e a reflexão sobre essa realidade podem contribuir para a minimização dessas divergências e estimular a busca de soluções para os conflitos que surgem no ambiente educacional. Conforme postula Almeida Filho:

É possível também que, conhecidos os traços distintivos de uma abordagem de aprender, e explicitadas as bases de uma abordagem de ensinar (através da análise de aulas gravadas e transcritas, por exemplo) seja possível trabalhar mais conscientemente rumo a sua harmonização com probabilidades maiores de sucesso na aprendizagem de uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 23)

Considerando-se a heterogeneidade presente em um contexto de ensino de LE em imersão, é de extrema relevância o desenvolvimento de uma consciência reflexiva por parte do professor que lhe permita uma postura crítica, aberta ao novo

e disposta a conhecer e aceitar seus alunos, com suas peculiaridades, tornando-o um profissional disposto a construir com seus alunos.

A fim de nortear os rumos do presente estudo e responder aos objetivos estabelecidos para esse trabalho de pesquisa que é investigar as crenças relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem nos cursos de PLE ofertados pelo Celin_UFPR, traçando um paralelo entre as crenças mantidas por professores de PLE e crenças trazidas por alunos asiáticos, e identificar possíveis convergências e divergências entre elas, foram formuladas as seguintes questões:

1. Quais são as crenças de professores sobre o processo ensino/aprendizagem de PLE, e sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos?
2. Quais as crenças de alunos asiáticos aprendizes de português sobre o processo de ensino/aprendizagem de PLE, e sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos?
3. Quais são os pontos de convergência e de divergência entre as crenças de professores e alunos?

4.2 A PESQUISA QUALITATIVA

A escolha da metodologia adequada no campo das crenças compreende uma questão relevante considerando-se que esse construto está relacionado a processos mentais e imateriais e que só podem ser inferidos pelo pesquisador a partir do discurso e das ações dos participantes da pesquisa. Dessa forma, para que se tenha acesso a esse tipo de conteúdo é necessário um conjunto de ações investigativas que possibilitem a inferência dessas crenças. O uso de um conjunto de métodos investigativos pode permitir acesso à forma como os participantes exteriorizam suas crenças. Diante do exposto a metodologia de pesquisa qualitativa de natureza interpretativista foi a que se apresentou mais adequada para o presente estudo

Essa pesquisa se dedica a investigar como as crenças de professores e alunos podem influenciar um ambiente de sala de aula multicultural. Portanto enquadra-se na descrição de um estudo de orientação qualitativa de caráter

interpretativista e que se utiliza de recursos etnográficos, pois pretende analisar e descrever as crenças de professores e alunos de PLE.

A pesquisa qualitativa surge no âmbito da antropologia e da sociologia, partindo do pressuposto de que tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) emerge das relações sociais, nas quais a linguagem é elemento fundamental (BREDO E FEINBERG, 1982). A construção de significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações.

Portanto, os sujeitos passam a ser igualmente participantes e parceiros. De acordo com Denzin e Lincoln (2006) esse tipo de estudo é uma atividade situada que localiza o observador no mundo e, consiste de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade a esse mundo. A pesquisa qualitativa envolve a coleta de uma variedade de materiais empíricos que podem envolver a experiência pessoal, histórias de vida, entrevistas, textos e produções culturais, que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Pajares (1992b), um dos precursores no estudo de crenças, também sugere os métodos qualitativos nas pesquisas sobre crenças como sendo os mais adequados para esse fim, por considerar que essa modalidade de investigação fornece insights sobre a relação entre crenças, práticas e conhecimento do professor e o produto cognitivo dos aprendizes. O autor ressalta ainda a importância de se investigar a conexão entre as crenças e o contexto, focalizando a forte relação entre as crenças educacionais dos professores, suas práticas em sala de aula, suas decisões, o planejamento dos cursos, bem como as estratégias, expectativas e os aspectos afetivos dos alunos (PAJARES, 1992b).

Gaskel (2002) reforça essa ideia ao afirmar que a pesquisa qualitativa

fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKEL, 2002, p.65)

Pesquisadores optam por essa modalidade de investigação quando o objetivo de seu trabalho é “o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico. e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” (GASKEL, 2002, p.65), ou ainda, quando se deseja utilizar uma variedade de práticas interpretativas

interligadas, objetivando entender melhor a realidade, focalizando as qualidades das entidades e os processos e significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência (GASKEL, 2002).

De acordo com Moita Lopes,

uma das maneiras mais úteis de se contribuir para gerar conhecimento sobre ensino/aprendizagem de línguas é colocar o foco de ação da pesquisa em Linguística Aplicada na sala de aula. Ou seja, somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento, fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina. (MOITA LOPES, 2002, p. 165).

A investigação interpretativa envolve a busca pelo entendimento dos métodos que os indivíduos utilizam na construção de padrões de ação e procura submeter à análise crítica cada hipótese sobre o significado em qualquer ambiente, incluindo hipóteses sobre objetivos e definições desejáveis de eficácia no ensino.

Assim, quando se pretende a melhoria da prática educacional, bem como compreender o processo de ensino/aprendizagem de línguas, e mais especificamente a influência das crenças de professores e aprendizes nesse processo, é fundamental a busca pelas características intrínsecas dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa de natureza interpretativista se caracteriza por focalizar a percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos. (MOITA LOPES, 2002. p. 22). Nela cada professor ou aluno é considerado como uma unidade capaz de oferecer dados importantes para a pesquisa, que, de acordo com teóricos, apontam que os alunos não percebem as ações dos professores de forma uniforme e igualmente professores têm percepções distintas das ações dos alunos.

Em virtude dos objetivos previamente definidos e a fim de encontrar respostas para os questionamentos foram empregados alguns instrumentos de natureza etnográfica para a obtenção de dados como questionários, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas de LE.

Para a interpretação destes dados foi utilizada a técnica da análise de conteúdo (AC) com base na conceituação proposta por Bardin:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 33)

A autora prossegue em sua definição afirmando que a AC visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (Ibid. p. 47)

Nesse formato de análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que subjazem às amostras de mensagens analisadas. A AC é bastante conveniente no tratamento dos dados de pesquisas sobre crenças, uma vez que permite analisar dados a partir das informações fornecidas através dos mais diversos meios pelos participantes “Tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. (BARDIN, 2011, p.33).

A tarefa do pesquisador consiste primeiramente em entender o sentido da comunicação, agindo como um receptor normal, mas também em desviar o olhar, na tentativa de encontrar outra significação, outra mensagem que pode ser inferida paralelamente à primeira interpretação.

4.3 INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS

Com o intuito de investigar e descrever as crenças de professores de PLE e seus alunos de origem asiática eu recorri a alguns instrumentos de coleta de dados do estudo, que são utilizados com frequência em pesquisas que visam à investigação das crenças no ensino/aprendizagem de línguas. A opção de utilizar abordagens múltiplas em pesquisas qualitativas tem sido uma tendência, de acordo com Barcelos (2001), pois “permitem que o sentido emergja do contexto e indicam a importância de se examinar a relação entre as crenças dos alunos e suas ações em contexto” (BARCELOS, 2001, p. 85). A mesma posição é compartilhada por Vieira-Abrahão (2006) que acredita que para um estudo de crenças estar dentro de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, é importante a utilização de uma combinação de

instrumentos e não a aplicação de apenas um: “[...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221). Após a coleta dos dados faz-se necessária a triangulação desses dados e perspectivas.

A coleta dos dados foi feita pela própria pesquisadora, no período de outubro de 2013 a março de 2014, no Celin-UFPR, que é também o local onde atua como professora de PLE.

Os instrumentos de coleta dos dados para a realização deste trabalho foram os seguintes: observações em sala de aula, dois questionários aplicados a professores e alunos - o primeiro (questionário 1) para a construção do perfil dos participantes observados e o segundo (questionário 2) para a investigação mais profunda de percepções sobre o processo ensino/aprendizagem de PLE e sobre o ambiente de um contexto de imersão; e entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e suas respectivas transcrições.

A seguir descrevo de forma mais explicitada cada um desses instrumentos.

4.3.1 Observações em sala de aula

Este instrumento apresentou-se como um método básico e imprescindível, uma vez que me permitiu estar em contato direto com a situação e com os sujeitos investigados. De acordo com Barcelos (2001), as observações permitem “compreender as crenças de alunos (ou de professores) em contextos específicos” (BARCELOS, 2001, p. 82). Ainda de acordo com a autora essa modalidade de investigação “fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito das crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos” (BARCELOS, 2001, p. 82).

Esse recurso mostra-se extremamente relevante para um estudo de base qualitativo-interpretativa, pois permite não apenas a análise de crenças anteriormente verbalizadas, mas também que novas crenças até então desconhecidas sejam detectadas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

As observações ocorreram no período de outubro de 2013 e março de 2014, em salas de aula dos níveis regulares Intermediário 1, 2 e 3 e em uma turma do curso preparatório para o exame Celpe-Bras, dos quais também participaram os

alunos informantes. Durante as observações foram registrados dados visíveis de interesse específico da pesquisa e as anotações foram feitas por meio de registro cursivo, revelando-se um instrumento de preparação prévia da pesquisadora/observadora.

4.3.2 Questionário

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), o questionário pode ser aplicado em diferentes contextos, momentos, locais, etc. Além disso, o foco da investigação pode ser direcionado com precisão, pois viabiliza a aquisição de informações bastante detalhadas. Outro aspecto importante desse instrumento é que os questionários consomem pouco tempo e possibilitam envolver os participantes na pesquisa e aproximá-los da pesquisadora.

Barcelos (2001) aponta ainda como uma das vantagens do uso de questionários o fato de não serem tão ‘ameaçadores’ como a observação, por exemplo. No entanto, a mesma autora sugere que tal instrumento não garante totalmente a consistência da interpretação, em virtude de sua generalidade. Outro aspecto limitador do uso desse instrumento, de acordo com Barcelos (2001), é que ao oferecer um conjunto de respostas pré-estabelecidas, os questionários restringem a escolha dos participantes impedindo que expressem seus pensamentos metacognitivos, tampouco permite que seja investigada a relação entre crenças e ação.

Esse instrumento foi considerado adequado no percurso metodológico inicial para a geração de dados sobre crenças. Inicialmente foi elaborado um questionário misto composto de duas partes: um conjunto de perguntas iniciais a fim de se traçar um perfil do aluno e em seguida um inventário de crenças, adaptado do questionário BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) desenvolvido por Horwitz (1985), apresentado no capítulo três desta dissertação. Na versão original do inventário de crenças elaborada por Horwitz (1985) para alunos, constam 34 perguntas, agrupadas em cinco grandes áreas pela autora, como segue: 1. Dificuldade de aprendizagem; 2. Aptidão para aprender LE; 3. Natureza da aprendizagem; 4. Estratégias comunicativas e estratégias de aprendizagem; e 5. Motivação e expectativas. A versão original foi modificada e adaptada para essa pesquisa, sendo composta de 45 questões, agrupadas em quatro grandes áreas: 1. Natureza do

ensino/aprendizagem. 2. O papel do aluno. 3. O papel do professor. 4. O contexto de sala de aula. A disposição das áreas investigadas encontra-se demonstrada no Quadro 5:

CATEGORIAS	QUESTÕES
A natureza do ensino/aprendizagem	1 a 20
O papel do aluno	21 a 26
O papel do professor	27 a 33
O contexto da sala de aula	34 a 45

QUADRO 5 – CATEGORIAS INVESTIGADAS ATRAVÉS DO INVENTÁRIO DE CRENÇAS.

Apesar de o questionário BALLI possuir um caráter confirmatório e quantitativo, nesse trabalho, de natureza qualitativa, o inventário foi desenvolvido e utilizado mais para reunir um conjunto de crenças e a partir daí nortear a elaboração dos instrumentos seguintes do que para quantificar as respostas. Tal procedimento foi utilizado também por Félix (1998).

O questionário misto [Q1] consiste em algumas questões relativas ao perfil do participante e inventário de crenças, composto de 45 questões. Além do [Q1], foi aplicado ainda um questionário detalhado [Q2], com o objetivo de aprofundar as informações. Esse questionário [Q2] foi elaborado a partir de questões relevantes observadas no [Q1].

Os questionários encontram-se nos apêndices assim distribuídos: Apêndice 1 – Questionário misto [Q1] para alunos; Apêndice 2 – Questionário detalhado [Q2] para alunos; Apêndice 4 - Questionário misto [Q1] para professores; Apêndice 5 - Questionário detalhado [Q2] para professores.

4.3.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista representou a última etapa da pesquisa de campo, pois primeiramente foram analisadas as respostas obtidas através do questionário detalhado [Q2] e a partir delas foram elaboradas as perguntas que compõem a

entrevista semiestruturada. As entrevistas ocorreram na fase final da coleta dos dados, ou seja, nos meses de fevereiro e março de 2013.

O uso da entrevista possibilita exercer menor controle sobre as respostas dos entrevistados, dando a eles mais liberdade de expressar seus pensamentos e opiniões. Vieira-Abrahão (2006) defende esse tipo de instrumento por ser o que melhor se adapta ao paradigma qualitativo ao permitir interações e respostas pessoais.

A opção por esse instrumento se deu em consonância com Barcelos (2001, p.78) que alerta para as limitações encontradas nos questionários, pois podem dificultar a investigação das crenças nos termos dos próprios participantes ao restringir a escolha quando estruturam as respostas de acordo com um conjunto de afirmações pré-estabelecidas e não permitem que os participantes utilizem suas próprias palavras e metáforas para se expressar.

A elaboração das questões serve para orientar a conversa, mas não há necessidade que sejam seguidas em uma ordem fixa, pois esse tipo de instrumento “permite a emergência de tópicos e temas não previstos pelo entrevistador” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006 p. 223).

Outro aspecto positivo do uso da entrevista semiestruturada é que através dela é possível retomar alguns temas abordados nos questionários a fim de verificar se havia modificações ou ressignificação de crenças durante o processo de ensino/aprendizagem.

A fim de que os participantes pudessem emitir de forma mais livre as suas crenças, foram feitas entrevistas a partir de um roteiro pré-estabelecido, mas que permitia variações, de acordo com o andamento da entrevista.

As questões versavam sobre suas percepções do que consiste uma aula de língua eficiente: Como você define uma boa aula (aula eficiente) de português?/Que aspecto você considera mais importante para ser abordado em uma aula de língua: gramática, vocabulário, produção escrita, produção oral. Sobre o contexto específico de ensino/aprendizagem de PLE, no qual estavam envolvidos: Você percebe alguma diferença entre a forma de aprender uma língua estrangeira em seu país e aprender português no Brasil? Sobre o papel do professor: Com relação aos professores, existe alguma diferença? Do aluno: E em relação aos colegas? Do material didático: E do material didático? E da interação no processo ensino/aprendizagem: Você

considera a participação em sala de aula um elemento importante para o aprendizado?

Os roteiros com as questões das entrevistas [E] encontram-se no Apêndice 3 – alunos e Apêndice 6 - professores.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi efetuada respeitando os critérios da pesquisa qualitativa, segundo Bardin (2011). Inicialmente foi feita uma pré-análise no decorrer da captação e do registro dos dados. Esse procedimento foi positivo, pois, na medida em que os dados iam sendo registrados, foi possível alterar aspectos da investigação de modo a adequá-la aos objetivos propostos. O passo seguinte foi efetuar uma leitura geral dos dados com o intuito de levantar categorias. Seguiu-se então um período de releituras que permitiu a construção de uma análise mais detalhada dos dados coletados. O uso de diferentes instrumentos permitiu que fosse realizada a triangulação dos dados, revelando as perspectivas dos diferentes participantes acerca das interações registradas. A partir da triangulação dessas informações, os dados foram segmentados por temas que configuram quatro categorias de análise, a saber: (1) Crenças sobre a natureza do ensino/aprendizagem; (2) crenças sobre o papel do professor; (3) crenças sobre o papel do aluno; (4) crenças sobre o contexto da sala de aula.

A Figura 2 ilustra como serão apresentadas as crenças dos alunos e dos professores, visto que as considero interligadas.

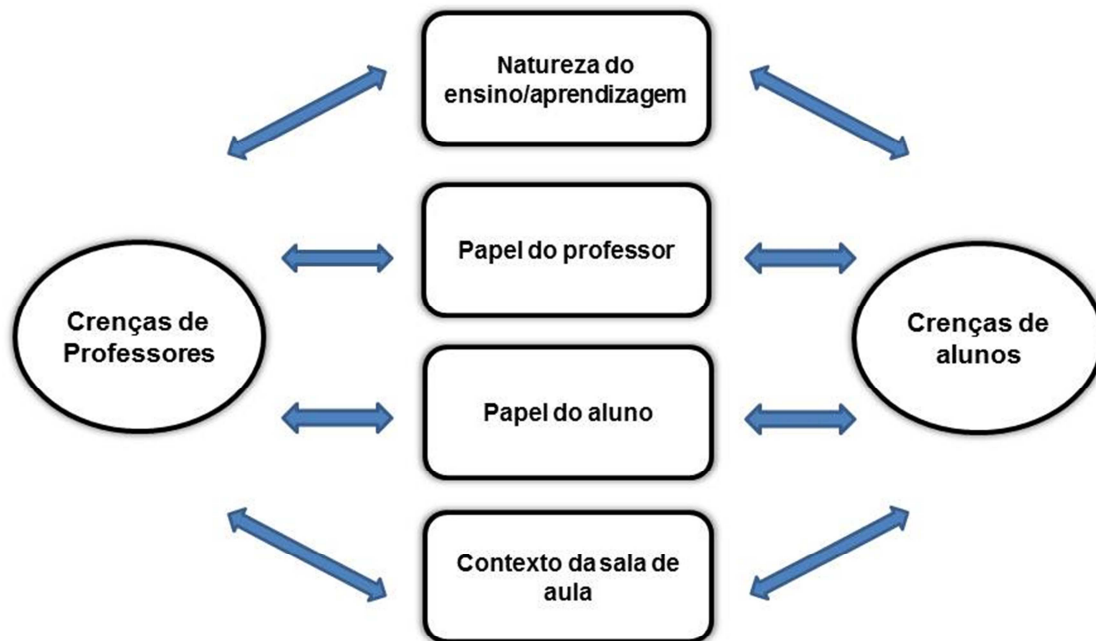


Figura 2: Categorias para a investigação de crenças utilizadas neste estudo

As categorias originaram-se da análise dos dados que seguiu os seguintes passos: a. identificação das crenças; b. descrição das crenças; c. agrupamento crenças.

A fim de permitir a visualização dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesse trabalho bem como dos objetivos com que cada um foi aplicado, serão apresentados no Quadro 6 os instrumentos de pesquisa, os participantes e o olhar lançado sobre cada um deles.

PERGUNTAS DE PESQUISA	1. Quais as crenças de professores sobre o processo ensino/aprendizagem de PLE, sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos? 2. Quais as crenças de alunos asiáticos aprendizes de português sobre o processo de ensino/aprendizagem de PLE, sobre papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos? 3. Quais são os pontos de convergência e de divergência entre as crenças de professores e alunos e que efeitos eles podem trazer sobre o transcurso do aprendizado?		
PARTICIPANTES	Três professores Dez alunos		
INSTRUMENTOS DE PESQUISA	Questionário	Entrevista gravada	Observações
OLHAR	Fazer um inventário de crenças de alunos acerca de suas percepções do processo ensino/aprendizagem de PLE	Registrar de forma mais espontânea as opiniões dos participantes acerca do processo ensino e aprendizagem de PLE.	Estar em contato direto com a situação e com os sujeitos investigados.

QUADRO 6 – PERGUNTAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

4.5.1 Os alunos

Os participantes da pesquisa são alunos dos cursos de Português como Língua Estrangeira ofertados pelo Celin-UFPR e foram selecionados por serem todos frequentadores dos níveis intermediários, o que lhes confere capacidade de compreender e responder aos questionários com relativa confiabilidade. O grupo investigado é composto por coreanos, chineses e japoneses, num total de 10 alunos.

A fim de garantir a confiabilidade nas respostas fornecidas pelos informantes, foram selecionados alunos com nível intermediário de português. Os questionários foram aplicados individualmente pela autora da investigação, o que permitiu aos investigados se manifestarem caso houvesse dificuldade de compreensão de questões dos questionários ou da entrevista.

Os alunos coreanos (3 alunos, 30%), frequentam o Curso Especial para Orientais (CEO) e também o nível Intermediário 1. Esses alunos são provenientes da Universidade de Hankuk de Estudos Estrangeiros (HUFS) e da Universidade

Nacional de Pusan (PNU) e são motivados a estudar português em virtude da crescente importância do Brasil no cenário econômico mundial. Em geral, estudam dois anos de língua portuguesa em suas universidades de origem e ao chegarem ao Celin-UFPR passam a integrar os cursos regulares e também participam do CEO, que tem carga horária de 120 horas/aula e visa suprir suas necessidades básicas de comunicação. Através dessas ações é desenvolvido “um trabalho contínuo de interculturalidade, em que se constroem pontes entre as culturas, seja em relação às situações socioculturais ou a formas/métodos de aprendizagem de línguas.” (CELIN, 2013). O aluno chinês (1 aluno, 10 %), frequenta um curso regular, nível Intermediário 2, ofertado a alunos intercambistas da UFPR, mas também à comunidade em geral. Esse aluno pertence a um grupo de alunos que normalmente é composto de imigrantes daquele país, que têm como objetivo se estabelecer no Brasil a fim de construir uma nova vida e, portanto, necessitam aprender o idioma para viver no país por um longo período de tempo. Esses dois grupos de alunos, os coreanos e o chinês frequentam cursos regulares de cerca de quinze horas semanais, distribuídas em três horas diárias, de segunda-feira a sexta-feira.

Dos alunos japoneses, (6 alunos, 60%) dois frequentam aulas individuais de trinta horas semanais, em média, por se tratarem de executivos de empresas japonesas e que têm objetivos específicos de exercer atividades profissionais utilizando-se da língua portuguesa. Esses alunos sofrem, por parte de suas empresas, a pressão de se desenvolver rapidamente no domínio da língua, uma vez que a empresa investe em seu aprendizado e espera deles resultados concretos. Dois outros participantes japoneses frequentam o Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras e os outros dois frequentam os cursos regulares.

O Quadro 7 apresenta o quantitativo de alunos, o sexo, a idade e o tempo de estudo de português, respectivamente.

Origem	Número total de alunos	Sexo		Idade			Tempo de estudo de português
		M	F	20/22	23/24	30	
Coreanos	3	1	2	2	1		Em média dois anos
Japoneses	6	2	4	1	4	1	Em média seis meses
Chineses	1	1	0	1			Em média oito meses

QUADRO 7 – PERFIL DOS ALUNOS

4.5.2 Os professores

As três professoras participantes desse trabalho fazem parte do corpo de professores do Celin-UFPR, atuando na área de PLE. A primeira professora entrevistada (P1) tem 45 anos e atua como professora de PLE desde 2002. É graduada em Letras Português e Inglês e possui mestrado em Estudos Linguísticos.

A segunda professora entrevistada (P2) tem 30 anos e leciona desde 2011, mesmo período em que iniciou atuando como professor de PLE no Celin-UFPR. Possui graduação em Letras Português e Espanhol, Especialização na área de Ensino e atualmente é mestranda de Estudos Linguísticos. A terceira professora (P3) tem 59 anos, é graduada em Letras Português e Italiano e possui mestrado em Estudos Linguísticos. Atuou como professora de português língua materna de 1983 a 1990 na rede municipal de Curitiba. Leciona italiano desde 1980 no Celin-UFPR. Na área de PLE atua desde 2011.

O Quadro 8 apresenta a formação acadêmica e a experiência profissional das professoras participantes da pesquisa.

	Formação acadêmica	Pós-graduação	Tempo de experiência com PLE	Experiência no ensino de outros idiomas
Professora 1	Letras português/inglês	Mestrado	12 anos	Não.
Professora 2	Letras português/espanhol	Mestrado cursando	3 anos	Sim, espanhol língua estrangeira.
Professora 3	Letras português/italiano	Mestrado	3 anos	Sim, português língua materna e italiano.

QUADRO 8 – PERFIL DOS PROFESSORES

No capítulo seguinte, passo a proceder à análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta descritos anteriormente.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento a análise dos dados obtida por meio do cruzamento das respostas dos sujeitos pesquisados às questões dos questionários, da entrevista e das observações de aulas de PLE no Celin-UFPR. Serão tomadas como base para a estruturação dessa discussão as três perguntas que nortearam o trabalho aqui apresentado, a saber: (1) Quais as crenças de professores sobre o processo ensino/aprendizagem de PLE, sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos? (2) Quais as crenças de alunos asiáticos aprendizes de português sobre o processo de ensino/aprendizagem de PLE, sobre papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos? (3) Quais são os pontos de convergência e de divergência entre as crenças de professores e alunos?

A análise foi realizada a partir da frequência das respostas aos questionários e das informações obtidas durante as entrevistas por meio de uma análise de conteúdo. Corroboraram a análise as anotações coletadas durante as observações feitas durante as aulas.

A partir da triangulação das informações obtidas através da aplicação dos instrumentos utilizados nesta investigação, os dados foram segmentados por temas que configuram quatro grandes categorias de análise, a saber: (1) Crenças sobre a

natureza do ensino/aprendizagem; (2) crenças sobre o papel do professor; (3) crenças sobre o papel do aluno; (4) crenças sobre o contexto da sala de aula. A inter-relação entre as categorias de análise e os grupos analisados (professores e alunos) foi exposta através da Figura 2 do Capítulo 4.

As Tabelas 1 a 11 apresentadas na seção 5.1, baseiam-se nos resultados obtidos através do Inventário do Q1, aplicado tanto às professoras quanto aos alunos e foram agrupadas por temas de interesse para a análise comparativa, podendo conter uma ou mais questões. As opções de escolha presentes no questionário, – Concordo plenamente e concordo; bem como discordo e discordo plenamente, foram agrupadas, aparecendo nas Tabelas como: C – concordo; N – não sei opinar; D – discordo.

As professoras serão identificadas pelas abreviações P1, P2 e P3.

Os alunos participantes serão identificados por nomes fictícios. A nacionalidade dos alunos, as professoras e os instrumentos geradores de dados serão identificados através de abreviaturas, conforme apresentado no Quadro 9:

P	Professor
CH	Aluno Chinês
CR	Aluno coreano
JP	Aluno Japonês
Q1	Questionário misto
Q2	Questionário detalhado
E	Entrevista

QUADRO 9: ABREVIATURAS UTILIZADAS PARA IDENTIFICAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

5.1 CRENÇAS DE PROFESSORES DE PLE E SEUS ALUNOS ASIÁTICOS

5.1.1 Crenças de professores

Considerando-se que as crenças estão fortemente ligadas à cultura de aprender e de ensinar de todo professor, justifica-se estudá-las para assim chegar a compreender as ações que orientam sua prática de ensino. Levá-lo a refletir sobre suas experiências, sobre as bases de suas crenças e sobre a maneira como elas influenciam seu modo de ensinar pode contribuir para a melhoria de sua prática em sala de aula.

Esta seção dedica-se a refletir sobre as crenças evidenciadas nos dados gerados pelas três professoras participantes da presente pesquisa.

5.1.1.1 A natureza do ensino/aprendizagem

Primeiramente, foi possível inferir que as três professoras acreditam que aprender PLE implica em explorar as quatro habilidades linguísticas, a saber, ouvir, falar, ler e escrever. O domínio dessas habilidades, porém, não dispensa a habilidade intercultural. No ensino de alunos asiáticos a exploração inicial dessas habilidades pode ser dificultada em virtude das barreiras da intercompreensão que se apresentam nos primeiros momentos, como relata a P1:

Muitas vezes o conhecimento compartilhado é muito baixo e a gente precisa fazer o 'milagre' do ensino de português, né? E para seguir com o ensino é necessário criar uma relação comunicativa boa com esse aluno. Por isso são importantes os primeiros contatos. Eles são muito delicados, para que a gente possa motivar e integrar o aluno dentro da língua e da cultura, mesmo sem muita compreensão no início. Aí entra muito da comunicação não verbal. [P1-E]

A professora 1 evidenciou a dificuldade de estabelecer os primeiros contatos, nos casos em que os alunos falam apenas sua língua materna e não se comunicam em inglês, por exemplo, o que possibilitaria uma maior compreensão inicial através de uma língua de contato. Estas são situações peculiares, em que os alunos nunca aprenderam uma língua ocidental anteriormente, e precisam receber noções sobre o alfabeto ocidental, sintaxe, construção textual, paragrafação, pontuação, entre outras, carecendo de atenção diferenciada em relação aos colegas. Por vezes essas distâncias causam inibição nesses alunos, porque constataam que seus colegas progridem de forma mais acelerada que eles. Ao perceber as necessidades individuais de seu aluno e preocupar-se em supri-las, a P1 demonstra disposição em considerar o aprendiz de perto e empregar diferentes estratégias para a solução de seus problemas, o que, nas palavras de Barcelos (2004, p.127) indica a preocupação, por parte do docente, em desvendar o mundo do aprendiz.

A complexidade do aprendizado:

Das três professoras entrevistadas, duas (P2 e P3) discordam que português seja uma língua difícil de aprender. Apesar disso, mais adiante elas concordam que o grau de dificuldade de aprendizado do português pode variar de acordo com a língua materna do aprendiz, indicando que há, sim, um grau de dificuldade no idioma. Talvez aqui se encontre um exemplo daquilo que foi exposto por Barcelos (2001) quando declara que as crenças também podem ser inconsistentes e contraditórias. Com base nas respostas dadas ao Q1 perguntas 4, 5 e 6, apenas a P1 concordou que português seja uma língua difícil e que este grau de dificuldade varia de acordo com a natureza da língua materna do aluno, bem como reconhece que línguas que possuem alfabetos distintos ao ocidental dificultam o aprendizado de português.

Por sua vez a P2 também discorda que aprendizes oriundos de línguas maternas que possuem alfabeto diferente do ocidental tenham mais dificuldade de aprendizado, enquanto que a P3 alegou não saber responder a esta afirmação.

No que se refere à natureza do ensino de LE, no entanto, as três professoras são unânimes ao afirmar que o ensino da língua portuguesa para alunos falantes de outras línguas difere do ensino de português para falantes nativos [Q2/7] e sugerem ser necessário haver formação específica nesta área.

É importante conhecer como acontece a aquisição de outro idioma, e também saber a razão das dificuldades dos alunos para poder orientá-los melhor, mas o desconhecimento inviabiliza o trabalho.
[P2-Q2]

Para as três professoras ‘qualquer pessoa tem capacidade de aprender um idioma estrangeiro’ [Q1]. Porém duas delas acreditam que alguns fatores podem favorecer o aprendizado pelo fato de que ‘algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas’ [Q1], indicando que elas acreditam que existe, sim, aptidão para o aprendizado de línguas, ou que ‘aprender uma língua é mais fácil para quem já sabe outro idioma’ [Q1], sugerindo que alunos monolíngues apresentam maior dificuldade na aquisição de uma segunda língua. Os efeitos

negativos das crenças sobre aptidão foram estudados por Puchta (1999), que concluiu que as expectativas dos professores sobre a performance dos alunos pode influenciar sua interação com eles. Puchta sugere que alunos que são julgados pelo professor como sendo mais suscetíveis ao sucesso no aprendizado recebem mais interação verbal e não-verbal do professor (como por exemplo, contato com os olhos, sorrisos), do que os alunos considerados menos proficientes por seus professores. Podemos perceber esta crença na declaração da P1, quando fala sobre a atitude de alunos em sala de aula:

O professor sempre espera que o aluno seja apto a aprender, porque assim as chances de aprendizagem são maiores. [P1-E]

É possível inferir que esta professora crê na existência de uma aptidão natural de seus alunos e nutre expectativas pré-concebidas em relação ao desempenho deles baseadas neste aspecto.

A motivação para aprender português

Com o advento da abordagem comunicativa, o aprendiz “passa a ser visto como ser social afetivo com atitudes e motivações que o levam ao sucesso ou fracasso, dependendo dos vários fatores ligados às questões psicológicas” (Alvarez, 2007, p. 191). Dessa forma, a motivação constitui um importante elemento que permite que o indivíduo mantenha seu desejo de ir a busca de um objetivo, tendo grande relevância no ambiente de sala de aula. Sua presença em sala de aula favorece a interação, pois quando o professor percebe que seus alunos estão motivados ele próprio sente-se satisfeito e estimulado. Gardner e Lambert (1972) indicam dois tipos de motivação: a motivação integrativa e a motivação instrumental. A motivação de natureza integrativa caracteriza-se pelo desejo de aprender um idioma para se inserir na cultura estrangeira e pelo interesse em conhecer a cultura e os membros do referido grupo e participar de suas interações sociais. Por outro lado, a motivação instrumental caracteriza-se por um desejo de obter benefícios específicos relacionados a estudos ou profissão. A natureza desta motivação está

mais orientada em direção ao próprio indivíduo, no sentido em que a pessoa se dispõe a aprender um código para obter reconhecimento ou vantagem econômica.

O fator que busquei investigar aqui é a percepção que as professoras têm em relação à motivação apresentada por seus alunos.

Através das respostas dadas ao questionário 1, as três professoras concordam plenamente que 'Aprender português deve estar acompanhado de satisfação'. [Q1/20]. Nas declarações dadas nas entrevistas, as professoras reforçam esta convicção:

Com certeza, a motivação é um elemento básico para o sucesso do aprendizado. Um aluno que não tem claro o porquê de estar aprendendo ou que não se sente satisfeito morando no país dificilmente vai ter um bom desempenho. [P3-E]

P3 reconhece a importância da motivação, seja de natureza integrativa ou instrumental, para incentivar os alunos a utilizarem suas habilidades para atingirem seus interesses. Essa opinião compartilhada pela P1, que declara que a falta de motivação chega a inviabilizar o trabalho de um professor, resultando em desmotivação para o docente.

O aluno precisa contribuir, porque do contrário não vai haver equilíbrio... Se professor se arrebenta, pensa em tudo e mais um pouco, estratégias as mais diversas e o aluno permanece apático, ou, o aluno dispersa muito, o sucesso provavelmente seja prejudicado. [P1-E]

Para a P2 os alunos orientais mostram-se por vezes reservados e calados, o que pode ser entendido como falta de motivação. No entanto ela mesma reconhece que atitudes culturais são passíveis de interpretações errôneas e nem sempre revelam a realidade:

Entre os alunos orientais, é comum vermos alunos que são mais calados e reservados. É difícil entender se isso é característica cultural ou se eles estão desmotivados. Acho que nestas situações, o professor pode ajudar tentando mostrar pra ele as vantagens de aprender a língua pra sua vida prática, afinal ele está morando aqui e pode se comunicar melhor se conhecer o idioma. [P2-E]

Da mesma forma, a P3 sinaliza que o professor pode estimular a motivação de seu aluno através da escolha cuidadosa de atividades:

Eu sempre penso que como professora eu posso influenciar meus alunos no interesse deles pelas aulas e pelo aprendizado. Posso selecionar textos que despertem sua curiosidade sobre a língua, a cultura e o comportamento e também pelas atividades propostas em sala. Muitas vezes podemos desmistificar alguns estereótipos e ensinar os alunos a olhar para o diferente com mais simpatia e aceitação. [P3-E]

Outra questão em que houve plena concordância de todas as professoras foi a questão Q1/44: 'Aprender sobre a cultura nas aulas de PLE aumenta a motivação para falar a língua.'

A este respeito P3 fez o seguinte comentário:

Apresentar aspectos de cultura do país, em geral, estimula o aluno a conhecer e querer experimentar. Então muitas vezes é um convite pra que eles saiam da zona de conforto e procurem entrar em contato com outros falantes. [P3-E].

Através das declarações das professoras é possível perceber a crença de que a motivação é elemento essencial para o bom desenvolvimento do aprendizado. É possível também perceber uma ligeira tendência por parte das docentes de valorizar a motivação de natureza integrativa, que, na sua visão em melhor domínio linguístico do idioma. Essa crença concorda com a afirmação de Gardner e Lambert (1972), que a consideram mais poderosa que a instrumental, pois o aprendiz com esse tipo de motivação quer aprender a segunda língua para encontrar e conversar com falantes da língua-alvo e saber mais sobre eles.

Podemos ainda inferir que P3 acredita em seu papel como motivadora de seus alunos. Essa professora acredita que as propostas que ela traz à aula, como textos autênticos, músicas podem servir como elementos que impulsionam a motivação de seus alunos. Nesse caso, não apenas o aluno é responsável pela sua motivação, mas também as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula poderão contribuir para despertar a motivação.

A influência da imersão e do conhecimento da cultura no aprendizado de línguas:

Através da análise dos dados foi possível inferir que as professoras participantes acreditam que o sucesso do aprendizado está intimamente ligado à exposição do aluno à língua em uso e à cultura brasileira. Tal afirmação está evidenciada na resposta positiva dada de forma unânime pelas três professoras participantes às afirmações Q1/8: 'Estar em imersão contribui para o aprendizado de uma língua' e. Q1/9: 'Para falar bem uma língua é necessário conhecer a cultura da comunidade que fala esta língua'.

Esta crença aparece reforçada na opinião da P3.

É importante expô-lo (o aluno) tanto quanto possível a materiais em português brasileiro, a gêneros variados, orais e escritos, que falem do Brasil e esperar que convivam com brasileiros. [P3-Q1]

A situação de imersão é bastante valorizada pelas professoras, porque consideram que o contato direto e constante com a língua e a cultura são fundamentais para o crescimento do aluno. Dessa forma, a atitude de alguns alunos, de se isolar em seu grupo, é vista como extremamente prejudicial e inibidora de progresso do desenvolvimento das habilidades linguísticas, como podemos verificar na declaração de duas das professoras:

Alguns alunos, não tem jeito, só ficam com seus compatriotas e não se misturam, não têm amigos brasileiros... sua língua não vai crescer. A gente vê isso na prática. Muitos coreanos só falam coreano, só saem com coreanos, só comem comida coreana, e a gente vê que não evoluem como poderiam. [P1-E]

Mesmo estando em contexto de imersão, há aqueles que estão em 'imersão parcial', porque se relacionam somente com seus companheiros. É uma pena, eles poderiam aproveitar muito mais da língua e da cultura... [P3-E]

Pode-se inferir que as professoras acreditam que, pelo fato de seus alunos estarem no Brasil em um ambiente de imersão, seu aprendizado pode ser mais eficiente uma vez que língua e cultura podem ser exercitadas através das práticas sociais e por isso mesmo, esperam que essa realidade contribua positivamente para o desenvolvimento de seus alunos. No entanto percebe-se certa frustração por parte das docentes ao perceberem que isso nem sempre acontece da forma esperada.

A gramática e o vocabulário no processo de ensino/aprendizagem:

Mesmo afirmando que a comunicação e a interação são prioridade na composição de uma aula de língua estrangeira, as três professoras participantes consideram que o ensino de gramática e vocabulário representa importante estratégia de aprendizado. É o que foi encontrado nas respostas dadas pelas três professoras às questões 12 e 13 do Q1. Todas afirmaram que o ensino destes aspectos constituem importantes estratégias para a aprendizagem.

Mas mesmo concordando com o valor da gramática e do vocabulário, as professoras não deixam de salientar o interesse exagerado dos alunos por estes aspectos do ensino em detrimento de outros itens. Claramente esses alunos têm como expectativa o ensino da gramática normativa:

Os alunos orientais valorizam muito as aulas estruturadas, se em uma aula o foco estiver na conversação, por exemplo, eles saem com a sensação de que não teve 'aula', só conversa. [P2-E]

Apesar de sua formação docente encaminhá-las à prática de um ensino focado na comunicação e na língua em uso, as professoras estão conscientes das expectativas dos alunos em relação a um ensino com foco na forma. Com respeito ao ensino de gramática, P1 e P2 fazem as seguintes afirmações:

Então, eles tendem a querer gramática, né? Quanto mais eles saírem da aula com um 'corpo' de informações bastante forte, eles vão se sentir melhor. Eles precisam disso, é questão cultural deles, foi assim que eles aprenderam, foi assim que eles vivenciaram o aprendizado na vida deles. É aqui que eles vão tirar as dúvidas deles ... não é em casa sozinhos ou conversando com as pessoas; ninguém vai explicar pra eles essas regras gramaticais. [P1-E]

Eles querem estudar gramática, né. Essa é uma questão cultural deles. Muitos têm uma ideia bem fechadinha sobre o que é aprender

uma língua. Foi assim que eles vivenciaram o aprendizado. Então a gente tem que suprir esta necessidade também, para evitar conflitos. [P2-E]

Vale observar que, em momento anterior, a mesma professora, ao ser indagada sobre como seria a composição ideal de uma aula, havia afirmado a importância de se conduzir o ensino de forma comunicativa, com ênfase maior na interação e no uso de textos autênticos, orais e escritos e menos focado no ensino sistemático da forma:

Tudo começaria através de um assunto, de um tema que fosse relevante, autêntico, que deveria ser explorado de acordo com as necessidades reais e os interesses dos alunos... aí eles vão ter espaço para se comunicar um monte, porque eles sabem que é isso que eles vão ter que fazer na universidade, eles são alunos da universidade. [P1-E]

Ao mesmo tempo em que esta professora acredita em um ensino mais focado na língua em uso, ela se dedica à exploração da gramática, justificando que é isso que os alunos esperam. Essa constatação remete ao que foi proposto por Richards e Lockart (1996), quando declaram que um professor atento ao contexto da sala de aula toma decisões apropriadas à dinâmica específica da classe de maneira a responder às necessidades dos alunos e adequar suas atitudes a elas. Assim concluímos que crenças e conhecimento científico são fatores inter-relacionados e que muitas vezes o contexto conduz à resignificação do próprio agir docente. Essa resignificação por vezes resulta da influência que os próprios alunos exercem sobre o ambiente de sala de aula. Barcelos aponta que é possível perceber que não apenas as crenças dos professores podem influenciar os alunos, mas também as crenças de alunos podem influenciar as práticas dos professores. (BARCELOS, 2003, p. 189). Os alunos nem sempre concordam com as abordagens empregadas por seus professores.

Considerando que os aprendizes são indivíduos com identidades próprias, ou seja, com crenças, expectativas e vontades próprias, podemos esperar que eles também exerçam influência não somente sobre as crenças, mas também sobre as atitudes do professor, demonstrando que o processo de ensino e aprendizagem de LE compreende uma troca de experiências entre as partes. Essa atitude reforça a afirmação de Barcelos (2006, p. 151), quando observa que as crenças

correspondem a uma forma de pensamento, a maneiras de ver e perceber o mundo ao redor, a um processo dinâmico, complexo, não estável, construído socialmente e paradoxal. Desta forma, não é possível desconsiderar que sendo o contexto de sala de aula tão dinâmico, também é passível de negociações entre os participantes.

Vale a pena ressaltar ainda a discordância nas respostas dadas pelas três professoras interrogadas no que diz respeito ao aprendizado mediante a memorização, aspecto que pode estar diretamente ligado ao aprendizado de gramática e vocabulário. À afirmação: 'Aprender português envolve muita memorização' [Q1/7], uma professora respondeu que concorda, outra respondeu que discorda plenamente, enquanto que a terceira disse que não sabe opinar. Aparentemente não está clara para as professoras a maneira como se dá o aprendizado destes dois itens, se ocorre de maneira natural e gradual ou se através de exercícios sistemáticos de memorização.

5.1.1.2 O papel do professor no processo ensino/aprendizagem

A ideia de que o professor atua como um facilitador do aprendizado é compartilhada pelas três professoras entrevistadas. Podemos averiguar esta crença através das respostas obtidas em diferentes instrumentos aplicados [Q1/Q2/E]. Vejamos o depoimento de P1 sobre o papel do professor:

O professor deve ser, de fato, aquele que viabiliza a aprendizagem, que percebe as diferenças culturais e tem que ser aquela pessoa que consiga fazer o encontro entre as diferentes culturas, que observe seu aluno, investigue e tente ver as suas necessidades, o seu modo de ser e a partir daí monte a sua aula. Monte uma aula que possa atender a seus alunos. Ele deve ser um facilitador o tempo todo".
[P1-E]

Este pensamento é compartilhado de forma unânime pelas outras professoras, quando apontam para a necessidade de o professor orientar seus alunos na aprendizagem, oferecer estruturas, estratégias de aprendizado e feedback a fim de facilitar o aprendizado. Outra ação apontada como importante pelas participantes é considerar os interesses, as necessidades e os conhecimentos anteriores dos seus alunos. Todas as professoras disseram concordar com as afirmações do inventário do Q1: 27. *O papel do professor é ensinar gramática e*

vocabulário; 28. O papel do professor é ensinar o aluno a interagir em situações de uso da língua; 29. O professor precisa orientar os alunos na aprendizagem, fornecer estrutura e feedback, a fim de facilitar a aprendizagem; 30. O professor deve considerar os interesses, as necessidades e os conhecimentos anteriores do seu aluno.

Fica evidente aqui a relevância que as professoras dão à questão do direcionamento que o docente deve dar à aula no sentido de orientar seus alunos para que tirem o melhor proveito possível das atividades desenvolvidas em sala. Neste contexto ele participaria como facilitador do processo. Esta posição se enquadra dentro da perspectiva comunicativa, em que o papel do professor é o de facilitar a comunicação entre ele e os participantes, dos participantes entre si e entre os participantes e as atividades propostas; por outro lado o papel do aluno é o de negociar sentido dentro deste ambiente (RICHARDS; LOCKART, 1996, p. 77). O pensamento da P3 confirma este posicionamento:

O professor deve trazer o aluno para participar, deve tentar o tempo todo envolver o grupo, criar uma relação de amizade e colaboração entre eles, porque é o caminho para se ter uma aula melhor. [P3-E]

A visão de que o professor atua como facilitador, integrando o grupo que participa da comunidade de aprendizado também norteia a prática da P2, que afirma que o professor precisa estar atento para as necessidades de seu aluno, observar suas preferências de aprendizado e tentar respeitar as diferenças de culturas de aprender.

Ensinar em um grupo multicultural requer do professor muita flexibilidade e atenção. Os alunos estão às vezes em situação de adaptação no país e na cultura e tudo é novo pra eles. Não custa nada às vezes tentar adaptar nossa aula às expectativas deles. Depois, com o tempo a gente vai mostrando outras formas de aprender. [P2-Q2]

No que diz respeito à postura do professor em sala de aula, as três professoras defendem a ideia de que um professor deve manter uma postura amistosa em sala de aula e discordam que uma relação próxima e amigável com seu grupo prejudica o respeito e o conceito que os alunos teriam sobre sua eficiência profissional. Ao contrário, elas consideram que a postura do professor

pode resultar em uma aula mais descontraída, o que traz benefícios aos alunos. As três professoras participantes discordaram plenamente com a afirmação de que: *Professores muito amistosos são considerados menos competentes pelos alunos* [Q1-33].

Eu acho que a harmonia na sala passa muito por brincar um pouquinho, por conversar, por ter bom humor, por fazer uma brincadeirinha, mesmo que pequena. Isso dá um tom mais leve para a aula. Porque aí o aluno vai se sentir bem, vai pensar: “Eu tô em casa, eu posso falar, eu posso me arriscar um pouquinho..” ou “eu tô tranquilo, aqui é um ambiente que eu gosto...” Se a gente começar com uma postura muito conservadora ou um pouco mais austera os alunos também vão se sentir um pouco pressionados naquele ambiente. [P1-E]

Além de se preocuparem em criar um ambiente harmonioso em sala de aula, as professoras sentem-se também responsáveis em oferecer aulas cuidadosamente preparadas. Todas concordaram plenamente com as afirmações: *O ensino deve ser conduzido tendo como base uma estrutura pré-estabelecida e cuidadosamente organizada de forma a oferecer o conteúdo de maneira sistemática ao aluno; 35. O ensino deve ser estruturado preferencialmente com base em conteúdos que simulem situações da vida real, de modo a oferecer ao aluno capacidade para interagir com o mundo.* [Q1-34 e 35]

Atitude do professor em relação a alunos orientais

É visível a consciência que as três professoras demonstraram em relação à necessidade de dispensar atenção especial ao aluno de origem asiática, por se tratar de ensino/aprendizagem de línguas tipológica e culturalmente distantes. Basta observar os comentários de P1 e P2 que declaram a necessidade de adaptação por parte do docente para esse público:

Em um grupo que tem alunos ocidentais e orientais, o aluno oriental sempre vai necessitar de uma atenção maior do professor, isso vai exigir uma adaptação maior do professor. [P1-Q2]

É essencial que o professor de PLE crie um ambiente favorável para os alunos asiáticos, para minimizar a pressão social que culturalmente é maior para eles. [P2-Q2]

Ao mencionar as necessidades e pressão do aluno oriental, entendo que as professoras quiseram se referir a dois fatores distintos – as dificuldades inerentes ao fato de os alunos estarem aprendendo uma língua distante de sua língua materna e à exigência pessoal, característica da CHC, na qual esforço e dedicação extremos fazem parte da tradição de aprendizado (LITTLEWOOD, 2001). A opinião dessas professoras é que o professor deve facilitar o aprendizado, conduzindo o aluno de forma leve e natural.

As três professoras entrevistadas acreditam que o docente deve manter uma postura profissional perante o grupo, mas isso não deve ser confundido com austeridade. Pelo contrário, espera-se que o docente tenha uma atitude amistosa em relação ao seu aluno, o que não prejudica, em nada, seu conceito perante os alunos [Q1/32 e Q1/33]. Essas crenças refletem a primeira dimensão cultural identificada por Hofstede (1991, p. 4): em algumas sociedades a relação professor/aluno pode ser informal e o professor incentiva a participação do aluno.

A importância do conhecimento sobre a língua e a cultura do aluno

Entre as preocupações em oferecer ensino diferenciado a seus alunos, foi possível observar a crença de que é sempre favorável que o professor conheça sobre a cultura e o idioma materno do aluno. A respeito do conhecimento sobre o idioma do aluno, P2 e P3 declaram:

Sim, é importante que o professor ao menos conheça um pouco 'sobre' a língua do seu aluno, facilita prever possíveis dificuldades. [P2-Q2]

Acredito que conhecer um pouco sobre essas línguas seria útil para entender a razão das dificuldades dos alunos e poder orientá-los melhor. Mas, claro que o desconhecimento da língua materna do aluno não inviabiliza o trabalho. [P3-E]

Através dessas afirmações as professoras não querem dizer que um professor necessariamente tenha que falar vários idiomas para atender de forma mais adequada seus alunos, mas elas consideram importante, na medida do

possível, ter conhecimento sobre aspectos da língua do seu aluno, como características fonético/fonológicas, sintáticas e morfológicas, por exemplo, pois isso possibilita que sejam mais assertivas, antecipando possíveis dificuldades.

No que diz respeito ao conhecimento cultural, a posição das professoras também é favorável. Para P3 e P2, conhecer a cultura dos alunos asiáticos pode ajudar a orientar suas próprias ações como professoras:

Acho que o conhecimento de aspectos da cultura dos nossos alunos pode orientar o nosso comportamento em relação a eles – para não constrangê-los, por exemplo. Em sala, a troca diária professor-aluno nos ajuda nesse sentido, vamos nos conhecendo. Afinal, o interesse pela cultura do outro é o que nos move, talvez seja o que tenha definido nossa escolha profissional. [P3-E]

Conhecer aspectos da cultura favorece um contato positivo e evita confrontos. [P2-Q2]

Em sua fala, as professoras demonstram ter bastante consideração por seus alunos e por isso se sentem responsáveis por participar do processo de aprendizado de forma completa, atendendo mais do que simplesmente suas necessidades linguísticas. Elas desejam também estabelecer uma ponte de contato cultural, facilitando a inserção desses alunos à cultura brasileira sem perder de vista o respeito pela cultura trazida por eles.

5.1.1.3 O papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem

A postura de valorização do aprendiz decorrente da atual visão que se tem do papel do aprendiz, como um ser social e afetivo (ALVAREZ, 2007) pode ser claramente percebida através da opção feita por todas elas ao concordarem plenamente que: ‘O professor deve considerar os interesses, as necessidades e os conhecimentos anteriores do seu aluno’ [Q1/30].

As professoras também demonstram a expectativa de que seu aluno desenvolva atitudes autônomas de aprendizado, bem como concordam que o aluno deve buscar outras formas de aprender a língua fora da sala de aula [Q1/26]

A esse respeito P1 faz a seguinte declaração:

O professor sempre espera que o seu aluno participe, que esteja a fim de estudar, que não seja aquele que só fica encostado esperando tudo acontecer. [P1-E]

Fica evidente nessa declaração que o professor acredita na necessidade de atitudes participativas do aluno. P1 evidencia a convicção de que é necessário que o aluno se dedique ao aprendizado e não fique somente esperando que o professor lhe ensine tudo o que ele necessita para se comunicar.

O aluno tem um papel importantíssimo, ele precisa estar presente, ele precisa buscar crescer, precisa revisar, tem que ser participativo, e quanto mais ele for participativo, as chances de aprendizagem são maiores. [P1-E]

Outro aspecto relevante é o comentário feito por P1 no que diz respeito ao estranhamento que o aluno oriental em geral apresenta em relação ao ensino comunicativo.

Então, aí tem uma mudança. O aluno oriental mostra bastante resistência ao nosso sistema de ensino, que é bastante comunicativo. Ele ainda tem um apego ao ensino estrutural. A gente percebe que o impacto é forte. Ele vai precisar de uma adaptação muito maior.” [E-P1]

Estas declarações demonstram claramente a crença de que existem, no ponto de vista destas professoras, atitudes próprias a alunos de origem asiática. Também é possível concluir que as professoras as interpretam negativamente, confirmando o que constatou Harumi (2010) em sua pesquisa desenvolvida entre professores britânicos, os quais interpretavam atitudes de silêncio como sendo um sinal de desinteresse, tédio ou mesmo preguiça.

Não adianta o professor se arrebentar pra encontrar formas e estratégias e o aluno ser apático, se dispersar, não estar nem aí, isso não ajuda muito. Mas alguns alunos asiáticos são tímidos. Eles têm seu jeito de ficar observando e às vezes a gente precisa quebrar isso. [P1-E]

Vale aqui relembrar a recomendação feita por Harumi (2010) de que o princípio fundamental para a facilitação da intercompreensão em uma sala

multilíngue seria a inserção de atividades equilibradas que forneçam subsídios para a construção da autoconfiança do aluno, a fim de que ele desenvolva sua prontidão para manifestar-se espontaneamente e adequadamente dentro do grupo. A autora conclui que, a fim de minimizar essa dissonância entre as expectativas de professores e atitudes dos alunos, as atividades devem promover a autoconfiança do aprendiz e facilitar sua autonomia e o ambiente de sala de aula deve encorajar a participação mútua para cumprir o propósito da comunicação.

Quando temos alunos ocidentais e asiáticos em uma mesma sala, o aluno asiático sempre vai se mostrar mais reservado. Nós precisamos incentivar a participação e a autonomia, mas sempre com equilíbrio, sem chamar a atenção pra isso. [E-P3]

A opinião de P3 certamente se alinha à proposta de Harumi (2010) que aponta a necessidade de se olhar para o silêncio como um componente social importante e alerta para a necessidade de se promover uma reflexão das práticas comunicativas dentro de sala de aula no sentido de se adotar uma nova perspectiva de tratamento do silêncio em sala. A autora afirma que empatia do professor certamente trará melhores resultados dentro do ambiente de aprendizado.

5.1.1.4 O contexto de sala de aula

A organização das aulas

Por acreditar que o aprendizado de um idioma tem como finalidade propiciar o contato com situações comunicativas de língua, ou seja, que o aprendiz possa comunicar-se com interlocutores variados, em situações variadas e sobre assuntos variados, o objetivo central das aulas ofertadas pelos cursos de PLE do Celin-UFPR é desenvolver as habilidades de uso da língua. A crença de que o professor deve estar atento para as necessidades de seu aluno e elaborar atividades adequadas para cada configuração de aluno (Q1/45), (afirmativa com a qual as três entrevistadas concordaram plenamente) talvez explique a discordância das três professoras para a questão Q1/34, “O ensino deve ser conduzido tendo como base uma estrutura pré-estabelecida cuidadosamente organizada de forma a oferecer o

conteúdo de forma sistemática ao aluno.” A preocupação em contemplar as necessidades pungentes de um aluno em situação de imersão, faz com que o professor prefira conduzir sua aula de maneira mais flexível e personalizada em detrimento de uma estrutura muito rígida de organização. É o que sinaliza a P1:

O professor tem que ser aquele que viabilize a aprendizagem... ele tem ser aquele que observa todo mundo, investiga e vê aquilo que o seu aluno precisa, vê as necessidades dos alunos, o que ele precisa para sua vida. Ele deve tentar o tempo todo fazer o aluno participar. Esta é a perspectiva do ensino comunicativo. Às vezes a gente tem que improvisar. [P1-E]

Quanto aos aspectos a serem priorizados em sala de aula, a P2 demonstrou claramente sua convicção de que o aspecto mais valorizado deve ser o uso efetivo da língua [Q2], enquanto que a P3 defende o trabalho equilibrado de vários aspectos em uma aula:

Eu acredito que a prioridade de uma aula de PLE deve ser sempre o uso efetivo da língua, todos os componentes da aula (ensino de gramática, vocabulário, leitura e produção de texto, por exemplo) devem ser utilizados pra conseguir este objetivo. [Q2-P2]

Eu procuro trabalhar todos esses aspectos (gramática, vocabulário, leitura, compreensão, aspectos culturais, etc.) porque acredito que são importantes para o aprendizado e porque talvez seja difícil separá-los. Enfatizar um ou outro aspecto tem a ver com a necessidade dos alunos. [P3- Q2]

Recursos didáticos

As três participantes reconhecem o valor e o lugar do material didático em aula. Todas elas discordaram da declaração 42 do Q1, que sugere que o material didático não exerce tanta importância em uma aula de PLE. Mas mantêm suas ressalvas quanto à sua utilização e reforçam sua preferência pelo uso de materiais autênticos, selecionados cuidadosamente para as aulas. Para a questão 43 [Q1], que sugere que materiais adicionais, tais como apostilas, textos autênticos, vídeos, etc podem facilitar o ensino/aprendizagem, as três professoras disseram que concordam. Este ponto de vista foi confirmado pela P1 em sua entrevista:

Vamos pensar em uma aula que começa num primeiro momentos com textos autênticos, a partir daí se faz um trabalho com vocabulário, com produção oral,... pode surgir um tópico gramatical, produção escrita... é uma questão de sentir e ir jogando com aquilo que pode funcionar melhor”. [P1-E]

Os dados mostram que existe a preocupação com os diferentes recursos que podem ser utilizados na sala de aula e retratam a ideia de que atividades que usam materiais autênticos são favoráveis ao aprendizado, sempre em paralelo ao livro didático adotado. É o que podemos verificar através dos excertos abaixo:

Acredito que um material didático nunca é suficiente, prefiro sempre complementar com materiais próprios ou adaptados. [P2-E]

Considero ambos importantes: acho interessante poder contar com um livro didático. Os alunos também parecem gostar um material organizado [diferente de folhas esparsas] para trabalhar em sala e para consulta posterior. Por isso eu vejo o livro didático somente como um roteiro, que eu vou alternando com áudios, vídeos e textos escritos. No caso de PLE, não conheço livros que deem conta do ensino em imersão. Por outro lado, a experiência de criar material para grupos específicos é muito rica”. [P3-Q2]

No discurso de P2 e P3 percebe-se claramente a crença de que o ensino em imersão difere do ensino em não imersão e esse fator é determinante na opção que se faz no momento de selecionar material apropriado para as necessidades prementes dos alunos. Isso ficou muito evidenciado na fala da P3:

no caso de PLE, não conheço livros que deem conta do ensino em imersão” [P3-Q2].

Além de contemplar a condição da imersão, o material selecionado deve se adequar ao grupo de alunos de acordo com a língua materna e ao objetivo do aprendizado.

A heterogeneidade dos alunos presentes em um curso de imersão, como é o caso daquele oferecido pelo Celin-UFPR, desperta no professor o sentimento de que é responsável direto pelo aprendizado de seu aluno, que por sua vez tem diferentes expectativas para o emprego do idioma que está aprendendo. Alguns alunos vêm como intercambistas e necessitam do idioma para dar sequência aos seus estudos, porém vão retornar a seus países em alguns meses ou anos, outros vão usar o idioma para desempenhar funções profissionais, o que pode exigir precisão e

competência linguística apurada em determinada área e outros ainda pretendem estabelecer sua vida no Brasil como imigrantes, fato que requer aprendizado profundo do português.

A interação

Um fato bastante relevante observado diz respeito a atividades comunicativas desenvolvidas em sala de aula. Uma sala de aula deve permitir que seus membros estabeleçam relações e troquem informações uns com os outros: entre aluno e professor e entre aluno e aluno. Através dessa troca são construídos significados e inevitavelmente ocorre também a aquisição de outra identidade e de outra cultura (BROWN, 1987). Para que haja interação significativa, o ambiente da sala de aula deve criar oportunidades para um aluno interagir, expressando-se, dando opiniões e posicionando-se sobre assuntos relevantes da vida, além de prepará-lo para participar de situações comunicativas básicas, uma vez que, por estar em imersão, precisa resolver questões prementes efetivamente ligadas à sua vida. No entanto o que os professores observam é que por vezes os alunos asiáticos se mantêm reservados em momentos em que se estimula a interação e se espera a participação espontânea de todos os integrantes do grupo. Vale a pena ressaltar a visão negativa que P1 e P3 possuem sobre esta atitude e alimentam a crença de que a interação e a prática são fundamentais para o aprendizado:

Os alunos asiáticos, em geral, dificilmente vão ser tão espontâneos como nós. O aluno coreano, por exemplo, tem uma inibição muito grande, muito resistente ao ensino comunicativo. O impacto é bastante forte. Eles vão precisar de uma adaptação muito maior ao nosso sistema comunicativo. [P1-E]

Muitos (alunos orientais) são bastante tímidos, eles têm seu jeito de ficar mais observando, e às vezes precisa quebrar isso... quanto mais participativo ele for maiores as chances de aprendizagem". [P3-E]

A observação das professoras, de que não é raro os alunos asiáticos apresentarem relutância em participar de atividades comunicativas corrobora a

afirmação de Melles (2003) de que há uma complexa interação entre língua e cultura no que diz respeito à prontidão para a participação, que emerge de contextos socialmente construídos de uso, de valores e de pontos de vista diferentes que variam de lugar para lugar, de cultura para cultura. (MELLES, 2003, p. 458).

Na próxima seção serão apresentadas as crenças evidenciadas nos dados gerados pelos dez alunos participantes da presente pesquisa.

5.1.2 CRENÇAS DE ALUNOS

Como exposto anteriormente, a discussão sobre as crenças mantidas pelos integrantes de uma sala de aula é extremamente importante, pois as crenças constituem um elemento influenciador de todas as questões pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem. O conhecimento prévio dos alunos e as crenças sobre a aprendizagem de línguas se refletem diretamente nas estratégias de aprendizado e podem ser determinantes das possíveis atitudes tomadas pelos alunos durante as aulas.

5.1.2.1 A natureza do ensino/aprendizagem

Nesta seção analiso as crenças dos alunos a respeito da natureza de aprendizagem de LE, procurando identificar as habilidades que, para eles, devem ser privilegiadas nas aulas, e alguns fatores intervenientes no processo de aprendizagem, como interação e a situação de imersão.

De acordo com Wenden (1999), um aluno possui convicções sobre a forma como um idioma é aprendido e defende que o conhecimento pode ser adquirido de forma inconsciente, a partir de observação e imitação de situações de aprendizagem; ou de maneira consciente, através de intervenções por parte de professores, material didático, etc.

Através das palavras dos alunos entrevistados é possível constatar que, pelo fato de se encontrarem em situação de imersão, eles têm consciência de que dispõem dessas duas formas de aprendizado, consciente e inconsciente. Por essa razão muitos deles declaram que, na aula de língua, esperam aprender “aquilo que não posso aprender com as pessoas lá fora.” [Haifeng (CH)-E]

A complexidade de aprendizado

Para a totalidade dos alunos entrevistados, ‘qualquer pessoa tem capacidade de aprender um idioma estrangeiro’ (Q1/1). No entanto, sete dos dez entrevistados concordam que ‘Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas’. (Q1/2). Estas crenças, aliadas à crença de que ‘português é uma língua difícil’ (Q1/4), afirmação com o qual a grande maioria dos alunos (8) concorda, demonstra que eles acreditam que fatores intervenientes como a possibilidade de não possuir aptidão para o aprendizado aliado à dificuldade natural do idioma podem tornar o aprendizado mais penoso e frustrante. Essas crenças fazem parte daquilo que Wenden (1999) chamou de conhecimento metacognitivo. Para a autora, esse conhecimento refere-se à compreensão do aprendiz sobre o processo e a natureza do aprendizado e de si próprio como aprendiz. Suas percepções são construídas inconscientemente, através de suas próprias experiências como aprendiz ou da observação e da imitação de situações de aprendizagem. Podem também ser adquiridas de maneira consciente através do discurso de professores ou outras pessoas influentes em seu universo de aprendizado.

Um aspecto bastante interessante a ser observado é a afirmação do aluno Haifeng (CH), ao dizer que o sucesso no aprendizado não está relacionado à aptidão, e sim à determinação e persistência do aluno:

Não acredito tanto em talento, acho que o mais importante pra aprender bem uma língua é estudar bastante e muito forte. [Haifeng (CH)-E]

A declaração confirma a constatação de Littlewood (2001) de que na cultura de aprender oriental, a aprendizagem de qualidade é realizada através de sucessivas repetições e de memorização e que o sucesso é atribuído ao esforço e não necessariamente à habilidade do aprendiz. Esforço e dedicação extremos fazem parte da tradição de aprendizado.

Os autores Richards e Lockart (1996) afirmam que, durante o processo de aprendizagem, os alunos atribuem valor sobre o grau de dificuldade de

determinados aspectos do idioma, ou seja, “o sistema de crenças dos alunos abrangem uma ampla gama de questões e pode influenciar sua motivação para aprender, suas expectativas sobre a aprendizagem de línguas, e suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua” esses valores podem não passar de “folclore linguístico”, no entanto “podem influenciar a forma como abordam a aprendizagem. Alunos que consideram que a gramática é um obstáculo à sua aprendizagem podem privilegiar uma metodologia de ensino baseada em gramática” (RICHARDS; LOCKART, 1996, p. 52 e 53). Através das respostas dadas pelos alunos entrevistados foi possível obter informações que corroboram estas afirmações.

Foi possível constatar que, em geral, um aluno asiático considera a língua portuguesa difícil de aprender. Durante as observações das aulas foi possível ouvir comentários de alunos com seus professores ou com colegas sobre a dificuldade encontrada para desenvolver tarefas diversas, como leitura e compreensão, elaboração de respostas escritas ou orais, etc. O comentário: “Difícil, né?” fez parte do repertório comum dos alunos durante as aulas observadas.

Apesar de todos os alunos informantes da pesquisa apresentarem nível de aprendizado semelhante, Intermediário 1 ou 2 e estarem aproximadamente o mesmo tempo em imersão, cerca de seis meses, dos alunos 10 participantes, oito concordam com a afirmação nº 4 do Q1, a saber: ‘Português é uma língua difícil’. O que varia, no entanto, são os aspectos indicados pelos entrevistados como aqueles que apresentam maiores graus de dificuldade. Os aspectos mais citados pelos entrevistados são gramática e vocabulário, seguidos de dificuldades na compreensão auditiva e de comunicação:

A minha maior dificuldade é vocabulário. [Haifeng (CH)-Q2]

Pra alunos que falam chinês, japonês, a gramática é muito complicada... a língua tem estrutura muito diferente. [Haifeng (CH)-E]

Em coreano é fácil falar e explicar coisas, mas em português é muito difícil, porque vocabulário é difícil de memorizar. Eu memorizo algumas frases, porque vocabulário ainda é difícil para mim... [Hyunah (CR)-E]

Ouvir é o mais difícil para mim, ouvir rádio é difícil”. [Haruka (JP)-Q2]

Às vezes é muito difícil para entender, às vezes as pessoas falam muito rápido. [Takao (JP)-E]

O escrito é mais tranquilo, comparando com a fala, que ainda tenho dificuldades. [Keiko (JP)-Q2/3]

Vale também ressaltar que a dificuldade pode estar associada a fatores culturais. A aluna Hyunah (CR) reconhece que sua dificuldade de comunicação, além de estar ligada à limitação de vocabulário, também decorre de fatores culturais.

Ainda é difícil para mim dar opinião, porque eu sou asiática e eu tenho opinião, mas não consigo falar. Eu percebo uma diferença na cultura dos outros. A maioria é da América Latina e da Europa e eles falam mais. Isso é muito interessante para mim. E é importante também, por isso nos fins de semana ou feriados eu me reúno com intercambistas de outros países para aprender com eles. [Hyunah (CR)-E]

Através de sua fala Hyunah demonstra perceber que colegas vindos de culturas ocidentais apresentam comportamentos mais espontâneos. Isso chama sua atenção e a estimula a adotar postura semelhante.

A motivação para aprender português

Como visto anteriormente, houve uma mudança no paradigma de ensino de línguas. Na perspectiva comunicativa o aluno recebe um significado e uma importância expressivos, ocupando uma posição central no contexto do ensino Alvarez (2007). Dessa maneira é possível concluir que a motivação deve ser considerada como um fator relevante no processo de aprendizagem. De acordo com Richards e Lockart (1996), as crenças mantidas pelo aluno podem se manifestar na motivação para aprender, nas expectativas em relação ao conteúdo do curso e nas percepções sobre o que é fácil ou difícil neste idioma. Motivação, também, é um fator que varia de situação para situação, e a força de motivação de um aprendiz pode mudar com o tempo e pode ser influenciada por fatores internos e externos.

As razões manifestadas pelos alunos para justificar seu interesse em aprender português são as mais diversas e vão desde o crescente número de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, passam

pela procura por cursos de graduação e pós-graduação no Brasil por parte de estudantes estrangeiros, e vão até o interesse despertado pela cultura brasileira.

Grande parte dos alunos investigados manifesta alto grau de motivação movida principalmente por perspectivas de conquistas profissionais, que poderíamos classificar como motivação instrumental (GARDNER; LAMBERT, 1972). Esses alunos visualizam o potencial econômico apresentado pelo Brasil e por isso investem no aprendizado do idioma. Podemos observar isso na declaração de diversos participantes:

Comecei a aprender português em 2013, na faculdade, para ganhar mais vantagem no mercado de trabalho. [Haifeng (CH)-Q2]

Na verdade, na Coreia não tem muitas pessoas que podem falar português, então eu achava que seria uma chance para procurar trabalho mais fácil. [Hyunah (CR)-E]

Eu estou trabalhando na área de comércio exterior há quatro anos. Tinha bastante experiência no Japão, por isso meu diretor me mandou para aqui no Brasil para aprender português. No futuro vou negociar com os brasileiros para exportação e importação. [Haruka (JP)-Q2]

No entanto, é possível também observar que para alguns deles há também um interesse pessoal pelo país e pela cultura, nesses casos apresentam motivação de natureza integrativa. É o que podemos inferir dos seguintes depoimentos:

Na verdade, eu estava aprendendo literatura da Coreia, mas meu professor gostava de ler livros sobre a América Latina, especialmente do Brasil. Então eu comecei a ler livros como os de José de Alencar. E por causa disso eu gostei de aprender e conhecer mais sobre o Brasil... e porque eu acho que a pronúncia de português é muito linda, eu gosto! [Hyunah (CR)-E]

É porque eu tenho dois motivos: primeiro eu gosto, eu adoro aqui o Brasil e tenho interesse no Brasil. Na verdade, eu fiz capoeira em Tóquio também. O segundo motivo é porque sou funcionário de uma empresa japonesa e a minha empresa tem um programa para aprender português para fazer negócios com o Brasil. [Takao (JP)-E]

Através do depoimento desses dois informantes, percebe-se que os dois tipos de motivação podem coexistir. A aluna Hyunah (CR) inicialmente foi movida pelo interesse profissional, mas o contato com a cultura e os falantes do idioma despertaram nela o interesse pela cultura e por interagir com os membros dessa cultura. Já o aluno japonês Takao percorreu o caminho inverso, possuía grande interesse pela cultura brasileira e isso favoreceu a decisão de sua empresa em enviá-lo ao Brasil.

Em geral, é possível perceber que os alunos apresentam uma predominância de motivação de natureza instrumental para aprender o idioma português, estimulados por razões profissionais. No entanto, em algum momento são também despertados fatores integrativos em muitos deles em virtude da convivência com os brasileiros e sua cultura.

Por outro lado, outro entrevistado afirmou não ter interesse pessoal em aprender o idioma e declarou que o faz apenas por imposição de sua empresa:

Por causa da minha empresa, que mandou eu vim pra cá pra estudar português. Então, antes eu não tinha a mínima curiosidade de aprender português. No final eu gostei, mas eu queria mesmo aprender russo, mas meu chefe não me deixou, então... bom, acabei aprendendo português. [Takahiro (JP)-E].

A influência da imersão e do conhecimento da cultura no aprendizado de línguas:

Barcelos (1995) aponta como muito comum a crença de que só se aprende bem uma língua no país onde ela é falada, mas alerta que essa condição só acontece, desde que haja determinação por parte do aprendiz, caso contrário corre-se o risco de obter pouco proveito dessa situação (BARCELOS, 1995, p. 59). Na presente pesquisa esse fato também se confirmou, uma vez que, em sua totalidade, os alunos responderam que concordam com a afirmação de que estar em imersão contribui para o aprendizado [Q1 – P8].

É bom estar no Brasil. Aqui eu posso encontrar muitos brasileiros nativos, que têm língua nativa. Então, eu preciso falar mais, como por exemplo, com minha amiga brasileira que mora comigo, nós

falamos mais de uma hora por dia. É muito mais fácil de praticar que na Coreia”. [Hyunah (CR)-Q2]

Aprendo mais quando falo com meus amigos brasileiros. Participo de muitas atividades e uso a língua todos os dias aqui. [Jun (CR)-E]

O estar em imersão aliado ao envolvimento com a cultura também apareceu como fator que favorece o aprendizado, conforme podemos observar na fala da aluna japonesa Sayuri:

No Japão eu não sabia muitas coisas sobre o Brasil, mas agora em conheço música, samba, bossa nova; capoeira. Acho a cultura muito rica e o som da língua parece muito bonito. Então aprender essas coisas ajuda a melhorar a pronúncia, o vocabulário. Conhecer essas coisas me fez ficar mais apaixonada pelo Brasil e por português. [Sayuri (JP)-E]

O papel da gramática e do vocabulário no aprendizado:

De acordo com Woods (1996):

As pessoas internalizam inconscientemente as crenças sobre linguagem durante a vida toda, e assim as crenças sobre o que é linguagem, linguagem adequada e assim por diante, variam de indivíduo para indivíduo e são profundamente mantidas. (WOODS, 1996)²⁴

Assim sendo, um aluno conserva valores que foi adquirindo durante toda sua experiência como aprendiz e tende a reproduzi-los em uma nova situação de aprendizado. Essa posição é corroborada por Barcelos (1995) ao observar que:

O que se continua fazendo é estudar gramática. E a visão de aprendizagem de línguas demonstrada pela maioria dos alunos continua sendo a do domínio de suas estruturas e formas gramaticais. Isso mostra, mais uma vez, os efeitos de anos de ensino em que não se aprende a fazer diferente, onde foi tudo feito sempre do mesmo jeito. Parece um círculo vicioso onde o ensino é assim porque os alunos esperam isso e agem de acordo. O estudante, por

²⁴ “People unconsciously internalize beliefs about language throughout their lives, and so the beliefs about what language is, what ‘proper’ language is, and so on, vary from individual to individual and are often deeply held” (Woods, 1996, p.186).

sua vez, age e tem esse tipo de expectativas porque o ensino também é assim. (BARCELOS, 1995, p. 87)

Essa realidade se manifesta nas afirmações dadas pelos entrevistados, quando relatam suas experiências no aprendizado de idiomas em seu país e quando defendem o ensino ostensivo da gramática:

Para os japoneses o mais importante é ter satisfação nas aulas, então pra ter satisfação, eles têm que receber aulas com gramática, isso é a minha opinião. Para nós, sempre queremos saber, queremos estudar a gramática. A gente sempre estuda a gramática de outra língua. [Takahiro (JP)-E]

Esse ponto de vista reforça a constatação de Green (1993, p. 07) de que atividades estritamente gramaticais são consideradas altamente eficientes pelos alunos, embora nem sempre sejam agradáveis. Em contrapartida atividades que requerem uso mais comunicativo do idioma, não são considerados como muito eficientes.

Ao ser indagado sobre que tipo de atividade considera mais importante ser abordado em uma aula de português, o aluno chinês Haifeng respondeu:

Depende, se o aluno falar espanhol, é muito fácil. Ele não precisa aprender muita gramática. Só precisa colocar ele numa aula da faculdade e ele vai aprender muito rápido, porque tudo é muito semelhante. E por causa disso ele vai ter muita facilidade. Mas com línguas com estruturas muito diferentes, radicalmente diferentes, que não têm nada a ver, como chinês e japonês, as línguas orientais, a gente precisa aprender gramática, que é o 'fundo', básico, a noção da língua. Gramática é como se fosse o 'fundo', é a base quando você constrói uma casa e quando você coloca primeiro esta base, vai sustentar melhor. Mesmo que com gramática você não aprende como falar, mas depois, no dia a dia, quando você pratica, você vai ter uma noção certa, e quando você encontra coisas que você não entende, a gramática ajuda. [Haifeng (CH)-E]

Este aluno defende a ideia de que, no caso de aprendizado de línguas distantes, não é recomendado que a comunicação seja estimulada em níveis muito iniciais, pois, segundo seu ponto de vista, isso poderia trazer resultados contraproducentes:

Eu acho que para aprender uma língua tem um processo. O primeiro processo, quando a gente não fala nada, é como uma criança. Ela precisa gravar as coisas para aprender as palavras e expressões básicas para conversar, por exemplo, uma criança que tem um ano você não pode fazer ela falar, ela precisa juntar..., aprender. É um processo essencial, para um aluno também. Se eu sou estrangeiro também, que ainda não fala nada, primeiro eu preciso aprender ler, ouvir, escutar, gravar as coisas. Depois eu vou chegar num outro nível de falar, de praticar. Então os professores devem saber como e quando os alunos vão chegar neste nível, senão não adianta dar atividades de falar para os alunos no começo, porque todo mundo é estrangeiro e vão falar errado e um vai aprender os erros do outro. Eu acho que nos níveis mais básicos não precisa falar muito, o professor tem que falar mais. [Haifeng (CH)-E]

A esse respeito Horwitz (1987) alerta que é possível que os professores encontrem preocupação ou insatisfação nos alunos quando são propostas atividades pedagógicas que são incoerentes com as representações preconcebidas sobre a aprendizagem de língua.

Alguns dos alunos, no entanto, possuem uma percepção mais crítica quanto a esta prática. Takao (JP) faz um comentário bastante interessante em relação à abordagem com ênfase na gramática e vocabulário, demonstrando um pensamento mais aberto em relação à prioridade que se dá ao ensino com ênfase na gramática e no vocabulário:

Lá no Japão a gente se concentra especialmente na gramática e no vocabulário para fazer prova e não especialmente para conversar ou para falar. O governo do Japão e o povo já sabem do problema, mas mudar o sistema ou a característica dos professores é difícil. [Takao (JP)-E]

A declaração de Takao (JP) reflete a constatação de Barcelos (1995), que verificou que as crenças, por não serem estáticas, são passíveis de mudanças devido a fatores como novas abordagens de professores, materiais didáticos ou novas experiências de aprendizado.

Com a afirmação 'Aprender português envolve muita memorização' (Q1/7), todos os 10 alunos investigados responderam que concordam. Opinião manifestada por Keiko (JP) em sua resposta ao Q2/1 'Em sua opinião, qual é a maneira mais eficiente de aprender um idioma?'

É a repetição de copiar, decorar e praticar. Uso as palavras que ouço os meus amigos usarem, porque a língua não é aquela no dicionário, mas temos que aprender um idioma realmente usado por pessoas.
[Keiko (JP)-Q2/1]

Esse achado confirma a valorização da memorização no processo de aprendizagem dentro da cultura oriental. De acordo com Nield (2007) o uso da memorização não deveria ser interpretado de forma pejorativa por professores ocidentais, uma vez que dentro da cultura oriental não é utilizada de forma mecânica, mas sim como estratégia de compreensão e de revisão.

5.1.2.2 O papel do professor no processo ensino/aprendizagem

No que diz respeito ao papel do professor, os alunos interrogados neste estudo evidenciaram por unanimidade que o professor não é o único responsável pela aprendizagem dos alunos, o que nos leva a inferir que os alunos também assumem responsabilidade sobre ele. Ao ser indagada sobre quem teria responsabilidade sobre o processo ensino/aprendizagem de línguas, a aluna Hyunah (CR) fez a seguinte declaração:

Eu acho que o ensino com um professor é muito importante, porque os professores sabem como e o que ensinar, e eu gosto de aprender as coisas dos professores. Mas quando eu volto para casa eu preciso aprender de novo o que eu estudei naquele dia. Acho que os dois (professores e alunos) são importantes nesse processo.
[Hyunah (CR)-E]

Através das respostas dadas às questões 27: 'O papel do professor é ensinar gramática e vocabulário', e 34: 'O ensino deve ser conduzido tendo como base uma estrutura pré-estabelecida e cuidadosamente organizada de forma a oferecer o conteúdo de maneira sistemática', foi possível perceber que os alunos têm as mesmas expectativas sobre o papel do seu professor de línguas. Os dez alunos concordaram plenamente com essas afirmações. Essas crenças demonstram que os alunos ainda concebem o ensino como centralizado no professor, que teria tanto a responsabilidade quanto o controle sobre o ambiente da sala de aula.

O aluno Takahiro (JP) evidenciou uma concepção bastante rígida ao ser perguntado sobre a possibilidade de compartilhar a responsabilidade sobre o aprendizado entre professores e alunos e faz uma distinção entre a responsabilidade do professor, como um profissional, e a do aluno como aquele que tem interesse em aprender:

Socialmente os alunos têm a responsabilidade de se desenvolver, eles têm que segurar as rédeas da vida, sabe? Mas repensabilidade mesmo... o professor tem responsabilidade, porque repensabilidade sempre acontece como no mundo corporativo. Daí, quando você ganha dinheiro, você tem responsabilidade de oferecer aulas. Ou, você pode chamar isso de oportunidade de desenvolver as habilidades dos alunos. Mas no pensamento corporativo, vocês (os professores) recebem o dinheiro, então vocês têm que inventar maneiras, ou preparar materiais e pensar no desenvolvimento dos alunos. Isso também faz parte do trabalho. Os professores têm que criar maneiras de ensinar melhor, para os alunos aprenderem melhor. Para nós orientais parece um pouco estranho pensar que o aluno pode interferir no curso. [Takahiro (JP)-E]

É interessante observar no discurso desse aluno que, de maneira consciente ou inconsciente, ele demonstra acreditar que a maior responsabilidade do aprendizado recai sobre o professor, e não por razões de fundo pedagógico, mas sim como uma responsabilidade profissional, empresarial. Ele vê o processo ensino/aprendizagem como um negócio de prestação de serviços, em que o cliente precisa sair satisfeito, independentemente de sua atuação.

As atitudes do professor brasileiro

O primeiro item a ser abordado diz respeito às asserções: 'Um professor deve manter uma postura profissional em sala'; 'Um professor deve criar um ambiente amistoso dentro da sala de aula' e 'Um professor muito amistoso é considerado menos competente pelos alunos' (Q1/33, 34 e 35). As respostas dadas às duas primeiras afirmações foram positivas, indicando que 100% dos alunos concorda com que a postura de um professor deve ser amistosa, embora profissional. Quanto à crença de que uma atitude amistosa diminuiria o reconhecimento da competência do professor, apenas dois dos alunos concordaram com essa afirmação.

No discurso dos entrevistados foi possível verificar que para muitos alunos as atitudes de um professor ocidental se distinguem das atitudes de um professor oriental, fato este visto de forma positiva pelos entrevistados.

Os professores aqui são mais liberais, é interessante que os professores trazem assuntos variados. Lá no Japão os professores são mais conservadores, mesmo que sejam brasileiros. No Japão as aulas são mais metódicas. [Sayuri (JP)-E]

No Japão, os alunos têm que respeitar os professores. Na minha experiência, os professores são mais rígidos, ou muito introvertidos, muito sérios. Claro que, dependendo dos professores, alguns são mais extrovertidos. [Takao (JP)-E]

Esta atitude dos professores brasileiros é vista de uma forma bastante positiva pela aluna coreana Hyunah. Esta postura foi abordada por Woods (1996) quando aponta que os alunos podem modificar suas crenças e seu comportamento e expectativas de acordo com as expectativas do professor, demonstrando a natureza dinâmica das crenças.

Na Coreia é só o professor que fala, ele ensina e depois da aula eu pergunto. Mas não tenho uma relação próxima de comunicação. Mas aqui no Brasil nos comunicamos muitas vezes, eles me motivam para estudar mais ou aprender mais ou procurar mais sobre o Brasil. É muito legal, eu gosto disso. [Hyunah (CR)-E]

E mais adiante ela volta a declarar:

Na Coreia a cultura de conversação, a comunicação entre estudantes e professores ainda é um pouco estranha. A conversação com outras pessoas não é tão importante. Os professores só ensinam gramática, cultura e economia. Mas só eles falam, nós recebemos, só isso. Mas aqui no Brasil nós fazemos atividades juntos e conversamos e perguntamos... Fazemos todas essas situações com os professores. Foi um choque para mim. [Hyunah (CR)-E]

Em seu comentário, Hyunah (CR) revela que a cultura de ensinar dos professores coreanos difere da cultura de ensinar dos professores brasileiros. E, considerando seu depoimento, essa distinção parece ser bastante significativa, a

ponto declarar que esta diferença foi ‘um choque’ para ela. Em seguida, porém ela explica um pouco mais sobre a natureza deste ‘choque’:

Mas foi um choque positivo, porque eu sempre tive muitas perguntas na Coreia, mas quando eu perguntava meus colegas me percebiam com um nerd, porque eu falava muito e perguntava muito. Mas aqui no Brasil os colegas gostam quando eu pergunto pro professor, porque é uma chance de aprender um pouco mais. [Hyunah (CR)-E]

Convém ressaltar o comentário feito por Takahiro (JP) a respeito de atitudes observadas por ele em relação aos professores que ele conheceu no Brasil:

Me chama a atenção que aqui os professores falam claramente quando não sabem alguma coisa. Vocês são professores... lá no Japão um professor nunca diz que não sabe. Ele está mostrando fraqueza se ele fala assim.” [Takahiro (JP)-E]

Esse ponto de vista, bastante radical e não compartilhado de forma unânime por alunos asiáticos, reflete a constatação apresentada por Jin e Cortazzi (1996). De acordo com a perspectiva confucionista de ensino, um professor deve possuir conhecimento profundo e deve expor seu conhecimento com mestria.

5.1.2.3 O papel do aluno no processo ensino/aprendizagem.

De maneira geral, ao se referirem às características de um bom aluno, muitos deles mencionaram atributos pessoais ou atitudes adotadas por ele, tais como participar ativamente da aula, buscar contato com a língua em situações extraclasse e não ficar restrito ao trabalho que é desenvolvido apenas durante as aulas.

Para a questão Q2/5, que indaga sobre as características de um bom aluno, obtivemos as seguintes respostas:

Para mim, um bom aluno tem que fazer muita tarefa e ser positivo. [Haruka (JP)-Q2]

Um bom aluno tem objetivo e motivo forte de aprender a língua. Normalmente, eles gostam de línguas e têm a mente mais aberta.” [Haifeng (CH)-Q2]

Em sua entrevista os alunos Takao (JP) e Jun (CR) falam sobre a atitude de um bom aluno e demonstram acreditar que para obter sucesso na aprendizagem um aluno deve ter bastante claro seu objetivo:

Para aprender tem que ter objetivos bastante claros. Por exemplo, estudar pra fazer provas, ler revistas e jornais. [Takao (JP)-E]

Acho que é muito importante ler antes da aula sobre aquilo que nós vamos fazer e depois, quando eu volto para casa, por uma ou duas horas eu tenho que estudar de novo o que eu estudei hoje. Acho que esse processo é muito importante. [Hyunah (CR)-E]

A partir das declarações colhidas através dos instrumentos de pesquisa, fica evidente que os alunos asiáticos possuem consciência de que precisam participar ativamente do processo de aprendizado se desejam obter sucesso em sua empreitada. Também podemos observar atitudes ligadas à autonomia, confirmando Benson (2007), que afirma que alunos asiáticos também valorizam o esforço próprio, a liberdade na aprendizagem de línguas e a oportunidade de dirigir sua própria aprendizagem.

5.1.2.4 O contexto de sala de aula.

Recursos didáticos

Para os alunos asiáticos participantes dessa investigação os recursos didáticos exercem função fundamental. Em geral, o material didático é extremamente valorizado por eles. Em sua totalidade os alunos discordaram da questão 42 do Q1, que sugere que ‘O material didático não é tão importante na aula de PLE’. A aluna Sayuri, por exemplo, acredita que o livro didático constitui um dos elementos determinantes no processo de aprendizagem de um idioma. É interessante observar sua visão conservadora sobre o uso de livros em sala de aula. Ao ser perguntada sobre sua opinião a respeito do material didático usado nas aulas do Celin-UFPR, a aluna, depois de hesitar por alguns instantes, devolve com outra pergunta:

Nós usamos algum material? Algum livro?... [Sayuri (JP)-E]

A aluna se sentiu insegura em responder, porque nos cursos ofertados pelo Celin-UFPR são usados materiais elaborados pelos próprios professores, em forma de apostilas. Para Sayuri não está claro se essas apostilas podem ser consideradas como material didático. Demonstrando sua visão tradicional de que material didático só pode existir em forma de livros didáticos tradicionais. Em seguida ela esclarece:

Na minha época no Japão o livro principal era o Avenida Brasil, aquele azul. As apostilas aqui são mais focadas na comunicação, têm mais assuntos para discutir, não têm tanta explicação de gramática. [Sayuri (JP)-E]

A aluna demonstra que sente falta da sistematização e prática intensiva de estruturas nessas apostilas. No entanto ela também percebe a importância de materiais adicionais que venham suprir necessidades de conhecimento referente a questões de ordem social, cultural, geográfica ou econômica.

No Japão a gente tinha também um outro livro, que era pra conhecer um pouco de geografia e economia do Brasil, era um livro 'almanaque'. Mas na verdade 'almanaque' não é livro, então acho que não é confiável, é só um livro de curiosidades. Os temas que discutimos nas aulas aqui são mais da realidade, da vida do Brasil. [Sayuri (JP)-E]

Visão semelhante é apresentada por outra informante:

Os materiais que encontrei no Brasil são menos organizados. Por outro lado, no Japão tudo é bem organizado e todas as escolas ensinam semelhante, mas o plano é tão rígido que fica monótono. [Keiko (JP)-Q2]

A interação

Na tradição confucionista a educação é considerada importante não apenas no âmbito pessoal, mas também para o desenvolvimento social. A dimensão individualismo versus coletivismo tem sido apontada como uma das mais

significativas na diferenciação entre as culturas e representa a dicotomia entre a ênfase que se dá ao indivíduo ou ao grupo como foco central da sociedade. Assim, em geral, nas culturas asiáticas, os estudantes são encorajados a cooperar uns com os outros, trabalham para o bem comum do grupo, mas não se evidenciam acima dos outros. Este comportamento transcende o âmbito do contexto escolar, alcançando a dimensão social e moral da valorização da face. A formulação de perguntas e os pedidos de explicação ao professor durante a aula podem ser interpretados como um questionamento à habilidade do professor ou mesmo como uma manifestação de ignorância e desconhecimento por parte do aluno.

Durante as observações feitas, tanto nas aulas dos grupos regulares quanto nas aulas do Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras, ficou evidente este comportamento por parte dos alunos orientais. Apenas em raras ocasiões eles se manifestam através de questionamentos ou de pedidos de explicação durante as aulas. No entanto, assim que as aulas acabam, muitos alunos procuram o professor em busca de auxílio para suas dúvidas.

A expectativa por participação ativa com a iniciativa para formular perguntas, contribuir com comentários, tão valorizada na cultura ocidental, não encontra espaço na perspectiva oriental de ensino.

Vale a pena observar a declaração feita por três alunos a respeito da dinâmica dentro de uma sala de aula tradicional no Japão:

O mais importante é não fazer erros. Originalmente na cultura japonesa não pode falar na aula, em qualquer aula não pode falar, não pode perguntar por sua conta. Quando um professor pergunta, neste caso sim, pode responder, pode falar, mas senão, não.
[Takahiro (JP)-E]

O esclarecimento dado por Takahiro (JP) corrobora o que Harumi (2010) aponta como atitudes esperadas e culturalmente valorizadas na cultura oriental em relação ao silêncio do aluno em sala de aula: não incomodar os outros e não perder a moral da face.

... tem duas razões, primeiro, você não pode incomodar os professores e segundo, você não quer mostrar que você não está entendendo. É como eu falei pra você, não pode fazer erros, isso é cultura japonesa. Entendeu? Se chama cultura da vergonha: você

não pode cometer erros para não ter vergonha. Daí, você não pode mostrar que você não está entendendo. Você tem que manter a sua 'cara' de que está entendendo o que o professor está falando. [Takahiro (JP)-E]

Como a característica japonesa é mais tímida do que a brasileira, os alunos têm medo de perguntar e cometer erros. Também, por causa da cultura que respeita os professores, a aula é mais silenciosa no Japão. Os professores conseguem dar aulas tranquilamente e raramente ocorrem discussões na sala. Os alunos não têm muitas oportunidades de conversar ou discutir e acabam ficando sem confiança para falar. [Keiko (JP)-Q2]

Yukari, outra aluna japonesa também reforça esse fato:

Eu acho que desde criança, quando estudava na escola, para responder tem que levantar a mão e depois o professor aponta para os alunos para responder, né? Então culturalmente os orientais esperam. [Yukari (JP)-E]

Yukari, aluna de um grupo regular misto, ainda ressalta claramente a diferença no comportamento de alunos ocidentais e asiáticos em uma sala de aula. Ao ser questionada sobre a razão pela qual não participa mais ativamente das aulas, Yukari deu a seguinte declaração:

Às vezes eu não sei nada, então não posso falar. Mas às vezes eu sei e quero falar, mas eles falam e falam primeiro e sempre não tenho oportunidade para responder. Isso não é bom para os orientais, não melhoramos. E na sala ninguém fala português, só ficam falando portunhol e isso não é bom para os orientais. Mas não tem jeito, né? Os orientais têm que se acostumar. Na sala dá pra ver, tem os latinos e eles falam e falam, mas os orientais têm que aprender a falar também." [Yukari (JP)-E]

A aluna demonstra estar consciente da necessidade de sua participação nos momentos de interação, mas por motivos culturais e linguísticos se sente impedida de fazê-lo. Como tantos outros alunos orientais, por vezes Yukari se ressentida da situação desigual entre a postura dos dois grupos, alunos ocidentais e orientais, considerando-a um 'choque cultural' com o qual deve se conformar, embora não aprecie a situação.

O fraco domínio da língua e a ansiedade provocada pelo confronto com situações a que não estão habituados constituem razões de peso para essa passividade enraizada em antecedentes culturais e em estruturas sociais. A fala do aluno Takao (JP) corrobora a afirmação de Yukari. O aluno também relata que em muitas ocasiões ele tem o desejo de participar da aula, mas as limitações linguísticas, aliadas ao potencial comunicativo de colegas mais competentes linguisticamente, impedem-no de fazê-lo.

Eu quero falar muito, eu gosto de falar, mas às vezes é difícil para mim entender e pensar no que eu quero falar, porque a língua e a cultura são muito diferentes, ou às vezes as pessoas falam muito rápido. Aí eu tenho que pesquisar no dicionário e demora tempo para pensar, para entender e pra responder. [Takao (JP)-E]

Takao prossegue queixando-se da situação enfrentada por alunos asiáticos quando participam de grupos heterogêneo:

Não quero falar o lado negativo, mas às vezes os estrangeiros, principalmente os da América Latina e da Europa, falam a mesma coisa, repetem muito a mesma coisa. No meu caso eu não falo tanto. No Japão se você falar a mesma coisa as pessoas pensam que você é um pouco estúpido. [Takao (JP)-E]

Percebe-se nesse depoimento que realmente uma sala de aula nem sempre é um paraíso colaborativo (PAIVA, 2008) e que em várias esferas do contexto escolar podem surgir conflitos, mesmo entre os próprios colegas.

Os depoimentos apresentados revelam que os alunos investigados mantêm a crença de que as atividades desenvolvidas na aula de língua devem ter preferencialmente seu foco na forma. Por outro lado foi possível depreender em sua fala, que muitos deles atribuem menor valor a atividades comunicativas, sejam elas desenvolvidas em grupo ou em pares.

Ao ser perguntado se participa com satisfação de atividades comunicativas, o aluno chinês Haifeng afirmou que só participa dessas atividades quando realmente precisa:

Só se eu tiver que (participar). Acho que todos nós esperamos da escola mais do que falar com outro estudante. Seria ótimo se

tivéssemos mais gramática e aprender mais vocabulário. Eu acho que a gramática é o fundamento, vocabulário é algo como as paredes da casa – a escola precisa ajudar a construir isso. É telhado da casa - praticar falar com as pessoas - o aluno pode construir sozinho, praticando em seu tempo livre. [Haifeng (CH)-E]

Para esse aluno a aprendizagem é vista sob a abordagem da gramática, que, de acordo com Leffa (1991), consiste em uma abordagem que dá mais ênfase à forma escrita da língua e ao conhecimento de regras estruturais e de vocabulário. Haifeng (CH) claramente prefere desenvolver atividades que enfatizem a prática gramatical, demonstrando sua crença de que aprender uma língua consiste em conhecer sua estrutura. Sua visão de uma escola de idiomas é de um lugar para aprender estruturas e ampliar vocabulário e que a prática comunicativa pode ser perfeitamente desenvolvida em situações extraclasse. Esta é uma crença muito comum entre alunos que se encontram em situação de aprendizado em imersão.

A aluna coreana Hyunah reforça a ideia de que o fato de estar em imersão é muito positivo para desenvolver a prática comunicativa:

Aqui no Brasil eu posso encontrar muitos brasileiros nativos, que têm língua nativa, então eu preciso falar mais. [Hyunah (CR)-E]

No entanto, ao contrário do aluno Haifeng (CH), Hyunah (CR) vê a comunicação em sala de aula como uma forma de preparar-se para a comunicação, inclusive ela reconhece sua necessidade pessoal de se envolver mais ativamente neste tipo de atividade:

Eu acho que tenho falta de conversação e por causa disso eu acho que esses exercícios de conversação, ou fazer apresentação foram muito importantes para mim, porque eu sei que já aprendi muito sobre gramática na Coreia. Mas nós precisamos usar essa língua, não é só aprender, só estudar em casa. Quando você precisa usar isso é muito difícil, totalmente diferente. [Hyunah (CR) -E]

Hyunah (CR) demonstra possuir aquilo que Barcelos (2006), define como

o caráter ativo dos seres humanos. Ser ativo significa ser capaz de resistir, responder, mudar, lutar, ajustar-se ao ambiente e aos outros. Experiência é uma questão de ajustamentos e reajustamentos de coordenações de atividades. Nessa interação nossas crenças têm papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a

mudanças em nossas ações. Essa adaptação contínua é diferenciada e adequada a cada contexto específico, onde cada pessoa vive. (BARCELOS, 2006, p. 150)

Ao se deparar com uma nova dinâmica de ensino, Hyunah (CR) percebeu uma oportunidade de aprendizagem que se descortinou para ela como uma possibilidade de efetivamente colocar em prática a língua que ela está aprendendo.

Este conjunto de crenças externado pelos participantes dessa investigação pode ser comparado a um “jardim de corais”, como bem definiu Breen (1985, apud. Barcelos, 2001, p. 71)²⁵. Para o autor, a sala de aula é um ambiente do qual emergem visões subjetivas de linguagem permeadas de diferentes propósitos e crenças sobre aprendizagem. O autor acredita que a manutenção de um bom equilíbrio entre as convicções de professores e as realidades subjetivas dos alunos é um dos maiores problemas a serem enfrentados pelos docentes. É por isso que, segundo Breen (1985, apud. Barcelos, 2001), professores e alunos precisam negociar constantemente suas identidades.

Nesta seção, foram analisadas separadamente as crenças das professoras e dos alunos em relação às quatro áreas investigadas nesta pesquisa. Na seção a seguir passo a proceder a análise comparativa das crenças destes dois grupos de sujeitos em termos gerais.

²⁵ Breen, M. P. The social context of language learning – a neglected situation. **Studies in Second Language Acquisition**, 7, p. 144, 1985.

5.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE CRENÇAS DE PROFESSORES E DE ALUNOS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Uma vez apresentadas as crenças de professores e de alunos asiáticos sobre o ensino e aprendizagem de PLE, passo para a análise proposta pela terceira e última pergunta desta pesquisa, a qual questiona os pontos de convergência e de divergência entre as crenças de professores e alunos, a partir da triangulação dos dados levantados através da aplicação dos instrumentos utilizados.

A título de exemplificação, serão repetidas algumas declarações de participantes apresentadas na seção anterior.

Atentando para as categorias de análise estabelecidas para proceder à investigação, começo por discorrer sobre os resultados obtidos nos itens referentes às crenças sobre a natureza do ensino/aprendizagem.

Podemos inferir que existem tanto convergências como divergências nas percepções sobre este tema. Professoras e alunos concordam que todos possuem capacidade para aprender um idioma, conforme podemos observar na tabela 1.

TABELA 1 – CAPACIDADE PARA APRENDER UM IDIOMA ESTRANGEIRO.

Qualquer pessoa tem capacidade de aprender um idioma estrangeiro.

	C	N	D
Professoras	3 / 100%		
Alunos	10 / 100%		

Já a Tabela 2 nos mostra que todas as professoras e a maioria dos alunos (70%) reconhecem que algumas pessoas possuem habilidades especiais para executar esta tarefa.

TABELA 2 – HABILIDADES ESPECIAIS PARA APRENDER LÍNGUAS.

Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas.

	C	N	D
Professoras	3 / 100%		
Alunos	7 / 70%		3 / 30%

Contudo, convém observar que existe a crença, por parte de alguns alunos, que o sucesso na aprendizagem não depende de habilidades especiais, mas é o resultado de motivação e perseverança. Exemplo disso nós encontramos na declaração dada pelo aluno Haifeng (CH), que diz acreditar que a determinação

supera o talento para línguas. O ponto de vista do aluno evidencia dois aspectos muito valorizados pela cultura de tradição confucionista, a determinação e a perseverança.

Quanto à complexidade do idioma, duas professoras acreditam que o português é uma língua difícil de aprender. Para oito dos dez alunos entrevistados esta também é uma tarefa bastante difícil, como é possível observar na Tabela 3:

TABELA 3 – DIFICULDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA

Português é uma língua difícil.			
	C	N	D
Professoras	2 / 66,6%		1 / 33,3%
Alunos	8 / 80%		2 / 20%

Apesar de professoras e alunos, em sua maioria, compartilharem desta crença, suas consequências podem interferir na motivação dos alunos, causando frustração e pouco estímulo para a produção de linguagem. Nas professoras esta crença produz ideias pré-concebidas de que alunos, cuja língua materna é mais distante, vão inevitavelmente apresentar maiores dificuldades, e talvez o esforço do professor não seja compensado.

Parece também haver concordância entre professoras e alunos de que a dificuldade está diretamente relacionada com a distância da língua materna do aprendiz. É o que nos mostra a Tabela 4.

TABELA 4 – INFLUÊNCIA DA DISTÂNCIA LINGUÍSTICA NA APRENDIZAGEM.

Aprender português pode ser mais fácil ou mais difícil de acordo com a língua materna do aluno.			
	C	N	D
Professoras	3 / 100%		
Alunos	10 / 100%		

Durante as observações feitas nas aulas pude ouvir repetidas vezes, por parte dos alunos asiáticos, muitos comentários sobre as dificuldades encontradas durante a aprendizagem. Esses desabafos muitas vezes eram complementados com a justificativa de que em sua língua materna tudo era muito diferente, tudo muito mais simples, etc., por isso aprender português era tão penoso.

No que se refere à motivação ficou muito clara a dissonância nas percepções sobre a motivação dos alunos por parte dos próprios alunos e por parte das professoras.

No discurso das professoras, foram recorrentes os comentários referindo-se à falta de motivação de alguns alunos asiáticos. As docentes os descreveram como: “Muito calados.”; “Pouco participativos”; “Apáticos”; “Inibidos”. Afirmando que para fazê-los participar das aulas era necessário “serem estimulados”.

Por outro lado, os alunos possuem um ponto de vista muito diferente no que se refere à motivação. Em geral eles se consideram motivados, principalmente por perspectivas de conquistas profissionais. Muitos deles visualizam o potencial econômico apresentado pelo Brasil e por isso investem na aprendizagem do idioma. Outros afirmam ter interesse na cultura e na gente brasileira, ou ainda declaram gostar de aprender línguas e por isso se esforçam por aprender português.

Essas diferentes percepções sobre a motivação dos alunos chamam bastante atenção e poderiam ser explicadas por fatores culturais. O comportamento por vezes mais reservado dos alunos asiáticos pode ser interpretado pelas professoras como desmotivação e falta de interesse, contudo nada mais é do que um comportamento socialmente construído, mas que não corresponde necessariamente ao desinteresse pela aprendizagem. Situação constatada por Harumi (2010), que observou que professores britânicos apresentavam pouca aceitação quanto ao silêncio de seus alunos japoneses e o interpretavam como desinteresse, tédio ou preguiça. Quando na verdade essa era uma atitude esperada e culturalmente valorizada dentro do contexto de ensino japonês.

Bastante interessante também é observar a percepção dos dois grupos em relação à importância do contexto de imersão conforme Tabela 5.

TABELA 5 – IMPORTÂNCIA DA IMERSÃO PARA A APRENDIZAGEM.

Estar em imersão contribui para o aprendizado de uma língua.			
Professoras	C	N	D
Alunos	3 /100% 10 /100%		

Novamente encontramos unanimidade, ou seja, todos os participantes afirmam que a imersão contribui para a aprendizagem. O que diverge é a percepção

sobre o quanto os alunos aproveitam desse contexto para incrementar seu aprendizado.

Enquanto os alunos afirmam aproveitar positivamente as oportunidades para a aprendizagem espontânea, a percepção das professoras é diferente, pois consideram que nem todos os seus alunos utilizam adequadamente as oportunidades de interação. Como exemplificação, torno a apresentar abaixo as declarações de alunos e professoras:

Aprendo mais quando falo com meus amigos brasileiros. Participo de muitas atividades e uso a língua todos os dias aqui. [Haifeng (CH) - E]

Alguns alunos, não tem jeito, só ficam com seus compatriotas e não se misturam, não têm amigos brasileiros... sua língua não vai crescer. A gente vê isso na prática. Muitos coreanos só falam coreano, só saem com coreanos, só comem comida coreana, e a gente vê que não evoluem como poderiam. [P1 - E]

Mesmo estando em contexto de imersão, há aqueles que estão em 'imersão parcial', porque se relacionam somente com seus companheiros. É uma pena, eles poderiam aproveitar muito mais da língua e da cultura... [P3 - E]

P3 tem consciência da limitação de seu poder de influência, pois reconhece que expor o aluno aos benefícios da convivência com brasileiros está fora de seu alcance como professora. No entanto cuida de suprir seu aluno de oportunidades de aproximação cultural:

É importante expô-lo (o aluno) tanto quanto possível a materiais em português brasileiro, a gêneros variados, orais e escritos, que falem do Brasil e esperar que convivam com brasileiros". (P3 - Q1)

Passamos a analisar os resultados referentes à relação entre língua e cultura, apresentados na Tabela 6.

TABELA 6 – LÍNGUA E CULTURA.

Para falar bem uma língua é necessário conhecer a cultura da comunidade que fala esta língua.			
	C	N	D
Professoras	2 /66%		1 /33%
Alunos	10 /100%		
Uma boa aula apresenta tópicos culturais.			
	C	N	D
Professoras	3 /100%		
Alunos	10 /100%		

Quanto à relação entre o conhecimento cultural e a aprendizagem do idioma, foi interessante observar que há consenso entre os alunos, que aprender sobre a importância da cultura para a aprendizagem do português. Retomamos o depoimento da aluna Sayuri (JP):

No Japão eu não sabia muitas coisas sobre o Brasil, mas agora eu conheço música, samba, bossa nova; capoeira. Acho a cultura muito rica e o som da língua parece muito bonito. Então aprender essas coisas ajuda a melhorar a pronúncia, o vocabulário. Conhecer essas coisas me fez ficar mais apaixonada pelo Brasil e por português.
[Sayuri (JP) - E]

As três professoras também concordam com a importância do ensino de aspectos culturais associados com a aprendizagem de línguas, alinhando-se ao ponto de vista de Almeida Filho (2004), quando diz que a cultura direciona a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua, de modo que a aprendizagem de um novo idioma envolve sua dimensão cultural.

No item “Papel da gramática e do vocabulário” evidenciou-se grande divergência entre as crenças dos dois grupos investigados. Enquanto as professoras acreditam em um ensino comunicativo baseado no uso da linguagem para um propósito social. Os alunos demonstram grande apego ao ensino sistemático de vocabulário e gramática e ainda conservam a crença de que é primordial conhecer as estruturas de uma língua e que a capacidade comunicativa vem como consequência do domínio destas estruturas. Exemplo disso encontra-se na fala de Haifeng (CH).

Mas com línguas com estruturas muito diferentes, radicalmente diferentes, que não têm nada a ver, como chinês e japonês, as línguas orientais, a gente precisa aprender gramática, que é o 'fundo', básico, a noção da língua. Gramática é como se fosse o 'fundo', é a base quando você constrói uma casa e quando você coloca primeiro esta base, vai sustentar melhor. Mesmo que com gramática você não aprende como falar, mas depois, no dia a dia, quando você pratica, você vai ter uma noção certa, e quando você encontra coisas que você não entende, a gramática ajuda. [Haifeng (CH) - E]

As crenças quanto à memorização também apresentaram divergências entre os entrevistados. Para a totalidade dos alunos está clara a importância da memorização no processo de aprendizagem, confirmando a valorização desse conceito pela cultura de aprendizagem oriental. Por outro lado as professoras não valorizam tanto o aprendizado através da memorização, conforme observado na Tabela 7.

TABELA 7 – MEMORIZAÇÃO.

Aprender português envolve muita memorização.			
	C	N	D
Professoras	1 /33%	1 /33%	1 /33%
Alunos	10 /100%		

Vale ressaltar que, de acordo com Biggs (1996b), a ênfase dada pela tradição confucionista para a memorização tem sido bastante criticada em universidades ocidentais. O paradigma ocidental considera a memorização um processo que impede a compreensão e a reflexão. Biggs (1990) observa que por esse motivo é atribuída à cultura confucionista uma aprendizagem mecânica, passiva e carente de proatividade, na qual os alunos são formados para o que consideramos uma abordagem de aprendizagem superficial e dependente de programas pré-estabelecidos. Contudo, o autor alerta que na perspectiva oriental, a memorização constitui um passo importante no caminho para a compreensão profunda de um conteúdo, e não um fim em si mesmo. O autor também esclarece que é preciso levar em conta que comportamentos semelhantes podem ter significados bastante diferentes dentro das diversas culturas.

No que diz respeito ao papel do professor, houve unanimidade nas respostas às questões sobre atribuições como ensinar gramática e vocabulário, propiciar momentos de interação para seus alunos, bem como elaborar atividades adequadas para cada configuração de alunos, conforme Tabela 8:

TABELA 8 – O PAPEL DO PROFESSOR			
O papel do professor é ensinar gramática e vocabulário.			
	C	N	D
Professoras	3 /100%		
Alunos	10 /100%		
O papel do professor é ensinar o aluno a interagir em situações de uso da língua.			
	C	N	D
Professoras	3 /100%		
Alunos	10 /100%		
É importante que o professor elabore atividades adequadas para cada configuração de alunos.			
	C	N	D
Professoras	3 /100%		
Alunos	10 /100%		

No entanto, são visíveis divergências entre as crenças entre os dois grupos analisados no que se refere às percepções sobre o papel do professor apresentadas pelas perspectivas ocidental e oriental.

Para as professoras entrevistadas está bastante claro o seu papel como facilitadoras da aprendizagem. Elas se consideram mediadoras em um processo que vai muito além da transmissão de conhecimento linguístico, pois ao ensinar um idioma, o docente promove a aproximação de uma nova cultura, proporcionando ao aluno uma nova visão de mundo.

O professor deve ser, de fato, aquele que viabiliza a aprendizagem, que percebe as diferenças culturais e tem que ser aquela pessoa que consiga fazer o encontro entre as diferentes culturas, que observe seu aluno, investigue e tente ver as suas necessidades, o seu modo de ser e a partir daí monte a sua aula. Monte uma aula que possa atender a seus alunos. Ele deve ser um facilitador o tempo todo. [P1 - E]

Alguns dos alunos, no entanto, ainda conservam grandes expectativas do papel de um professor. Ao ser indagada sobre as características de um bom

professor, a aluna Keiko (JP–Q2) disse que um bom professor é aquele que conhece várias maneiras de explicar, é flexível e também ouve seus alunos.

Para muitos deles o professor ainda representa uma autoridade absoluta na sala de aula e tem a responsabilidade de transmitir o conhecimento e resolver as dúvidas de seus alunos. A única tarefa dos alunos é ouvir com atenção e executar as tarefas sugeridas.

Ao retomarmos a declaração feita por Takahiro (JP), percebemos indicações dessa crença:

Mas reponsabilidade mesmo... o professor tem responsabilidade, porque responsabilidade sempre acontece como no mundo corporativo. Daí, quando você ganha dinheiro, você tem responsabilidade de oferecer aulas. Ou, você pode chamar isso de oportunidade de desenvolver as habilidades dos alunos. Mas no pensamento corporativo, vocês (os professores) recebem o dinheiro, então vocês têm que inventar maneiras, ou preparar materiais e pensar no desenvolvimento dos alunos. Isso também faz parte do trabalho. Os professores têm que criar maneiras de ensinar melhor, para os alunos aprenderem melhor. Para nós orientais parece um pouco estranho pensar que o aluno pode interferir no curso.
[Takahiro (JP) - E]

Um ponto de convergência entre o grupo de professoras e o de alunos é a percepção mútua de que, sim, existem diferenças significativas que podem ser observadas pelos alunos em relação aos professores e vice-versa.

As professoras concordam que o aluno oriental apresenta características peculiares e para elas está bem clara a necessidade de dispensar atenção especial a esse perfil de aluno, adaptando suas práticas pedagógicas aos anseios destes alunos. P2 declarou haver diferença entre as atitudes de alunos orientais em comparação aos alunos ocidentais e atribuiu essa diferença à vivência anterior dos alunos, a uma questão cultural. Por sua vez, P1 afirma que o trabalho com alunos asiáticos requer atenção especial e adaptação por parte do professor.

Por outro lado fica evidente a percepção dos alunos com relação ao modelo de professor que ele encontra no contexto de imersão. Essa percepção pode ser interpretada de maneira extremamente positiva, proporcionando uma forma mais aberta e dinâmica de aprendizagem. Exemplos disso podem ser encontrados no discurso de duas alunas, Sayuri (JP) que considera os professores brasileiros mais

liberais e Hyunah (CR) que aprecia a oportunidade de interagir com seus professores aqui no Brasil.

No entanto, certas atitudes causam estranhamento por parte dos alunos e para exemplificar citamos novamente a fala do aluno Takahiro (JP):

Me chama a atenção que aqui os professores falam claramente quando não sabem alguma coisa. Vocês são professores... lá no Japão um professor nunca diz que não sabe. Ele está mostrando fraqueza se ele fala assim." [Takahiro (JP) - E]

Alguns alunos de origem asiática ainda mantêm a crença, baseada na perspectiva confucionista, de que um professor deve possuir conhecimento profundo e por isso mesmo espera-se dele que exponha seu conhecimento com mestria (JIN e CORTAZZI, 1996).

Kumaravadivelu (1991) enfatiza que o professor deve atentar para as interpretações dos alunos quanto aos comportamentos e aos eventos que ocorrem de aula e intervir em eventuais dissonâncias a fim de minimizar frustrações e desentendimentos. Algumas crenças por parte das professoras apontam para essa direção. Em seus depoimentos elas demonstraram consciência das diferenças culturais, bem como interesse em conhecer estas diferenças a fim de estabelecer relações mais harmônicas com este público específico:

Acho que o conhecimento de aspectos da cultura dos nossos alunos pode orientar o nosso comportamento em relação a eles – para não constrangê-los, por exemplo. Em sala, a troca diária professor-aluno nos ajuda nesse sentido, vamos nos conhecendo. Afinal, o interesse pela cultura do outro é o que nos move, talvez seja o que tenha definido nossa escolha profissional. [P3 - E]

A atitude dessas professoras condiz com a declaração de Barcelos (2001) que aponta a atividade de ensinar como sendo contraditória e cheia de tensões e dilemas. A autora ressalta que, na prática diária, os professores são confrontados com situações que requerem cuidado em sua resolução. Para Barcelos, embora muitas vezes não existam respostas individuais ou métodos que possam fornecer a melhor solução para os dilemas enfrentados na prática cotidiana, o autoconhecimento dos professores pode ser uma das chaves para lidar com esses

dilemas, pois quando reflete sobre sua condição e seu contexto, o docente tem maior capacidade para lidar com o diferente. Kumaravadivelu (1991) afirma que quanto melhor o professor conhece as concepções pessoais dos alunos, melhor e mais produtiva será sua intervenção.

Em relação ao papel do aluno dentro do contexto de ensino e aprendizagem, é possível perceber que quase a totalidade dos informantes concorda que “Um bom aluno participa ativamente das atividades da aula”. Há também total concordância com a afirmação “O bom aluno busca outras formas de aprender a língua fora da sala de aula”. Como vemos na Tabela 9:

TABELA 9 – O ALUNO E A PARTICIPAÇÃO.

O bom aluno participa ativamente das atividades da aula.			
	C	N	D
Professoras	3 /100%		
Alunos	10 /100%		
O bom aluno busca outras formas de aprender a língua fora da sala de aula.			
	C	N	D
Professoras	3 /100%		
Alunos	10 /100%		

Corroboram esses resultados as declarações dadas pela aluna Hyunah (CR), que reconhece a necessidade de ter atitudes proativas:

Acho que é muito importante ler antes da aula sobre aquilo que nós vamos fazer e depois, quando eu volto para casa, por uma ou duas horas eu tenho que estudar de novo o que eu estudei hoje. Acho que esse processo é muito importante... [Hyunah (CR) - E]

O que chama atenção, porém, é a percepção que as professoras têm a respeito das atitudes de alguns alunos asiáticos. Enquanto os alunos afirmam manter uma atitude proativa de aprendizagem, as professoras possuem uma visão menos positiva a esse respeito, como vemos na declaração a seguir:

Muitos (alunos orientais) são bastante tímidos, eles têm seu jeito de ficar mais observando, e às vezes precisa quebrar isso... quanto mais participativo ele for, maiores as chances de aprendizagem. [P3 - E]

Essa percepção condiz com a resposta dada pelas professoras à Q1/22, de acordo com a Tabela 10:

TABELA 10 – O ALUNO E A MOTIVAÇÃO.

Um aluno que não participa ativamente das aulas demonstra pouca motivação para aprender.			
	C	N	D
Professoras	2/66%	1 /33%	
Alunos	7 /70%	1/10%	2/20%

Uma questão bastante complexa observada nas declarações dos participantes se refere ao material didático utilizado durante as aulas. As professoras estão convictas de que o material didático deve ser abrangente, preferencialmente autêntico e usado com ponderação e flexibilidade. A preocupação das docentes é oferecer conhecimento relevante a um aluno que se encontra em situação de imersão e, portanto, deve supri-lo de ferramentas que o auxiliem a interagir na comunidade.

Os alunos, por sua vez, acreditam em um material didático tradicional e bastante estruturado. Podemos perceber que os recursos didáticos utilizados nos cursos de PLE do Celin-UFPR (apostilas e material autêntico) causam certo estranhamento. Percebe-se isso na declaração de duas alunas ao serem indagadas sobre os materiais didáticos utilizados durante suas aulas:

Alguns dos aspectos que apresentam maior divergência entre os dois grupos refere-se à interação em sala de aula. Como comentado anteriormente, o foco na comunicação confere às aulas uma natureza muito dinâmica. Em virtude disso, as professoras esperam a participação ativa dos alunos, o que, na opinião delas, nem sempre ocorre. Como apresentado anteriormente, as professoras têm a percepção de que os alunos asiáticos, em geral, não são tão espontâneos quanto os alunos ocidentais e que são resistentes ao ensino comunicativo (P1-E). P3 aponta a timidez de alguns dos alunos e apresenta uma postura radical e sugere que “precisamos quebrar isso” [E].

Essa atitude também é reconhecida pelos próprios alunos que ponderam:

Como a característica japonesa é mais tímida do que a brasileira, os alunos têm medo de perguntar e cometer erros. Também, por causa da cultura que respeita os professores, a aula é mais silenciosa no Japão. Os professores conseguem dar aulas tranquilamente e

raramente ocorrem discussões na sala. O lado ruim é que alunos não têm muitas oportunidades de conversar ou discutir e acabam ficando sem confiança para falar. [Keiko (JP) - Q2]

Aqui é possível observar claramente a influência da cultura de aprendizagem sobre as atitudes dos alunos, que de acordo com Jin e Cortazzi (1996a) são valores e expectativas socialmente transmitidos.

Eu acho que desde criança, quando estudava na escola, para responder tem que levantar a mão e depois o professor aponta para os alunos para responder, né? Então culturalmente os orientais esperam. [Yukari (JP) - E]

Outro fator que perturba a interação é o descompasso entre alunos de diferentes culturas e línguas maternas, conforme apontou o aluno Takao (JP). Esse aluno narrou o conflito pelo qual ele passa em sala de aula: seu desejo é tomar parte das interações, mas as limitações linguísticas tornam muito difíceis sua participação.

Frente à percepção de que alunos orientais possam parecer passivos e pouco participativos em relação a outros grupos de alunos seria importante que o professor estimulasse a participação destes de forma respeitosa, promovendo neles oportunidade, estímulo e autoconfiança para que interajam de forma espontânea e voluntária.

Foram também detectadas algumas divergências quanto ao tema – Recursos Didáticos. A Tabela 11 demonstra que professoras e alunos têm percepções distintas quanto ao valor atribuído a ele na aula de língua.

TABELA 11 – RECURSOS DIDÁTICOS.

O material didático não é tão importante na aula de PLE.			
	C	N	D
Professoras			3 /100%
Alunos			10 /100%
Paralelamente ao livro didático, outros recursos como apostilas, textos autênticos, vídeos, etc. podem facilitar o aprendizado.			
	C	N	D
Professoras	3 /100%		
Alunos	6 /60%	3/30%	1/10%

Os dois grupos concordam sobre a importância da utilização do material didático em sala de aula. Os alunos acreditam que o livro didático constitui um dos

elementos determinantes no processo de aprendizagem de um idioma. Os recursos didáticos autênticos também não são rejeitados pelos alunos, no entanto, são apontados como ‘menos confiáveis’ ou ‘desorganizados’. Retomando a declaração de Keiko (JP), é possível perceber que há a expectativa de que o material didático seja organizado e padronizado:

Os materiais que encontrei no Brasil são menos organizados. Por outro lado, no Japão tudo é bem organizado e todas as escolas ensinam semelhante, mas o plano é tão rígido que fica monótono.
[Keiko (JP)-Q2]

As professoras, por sua vez, reforçam sua preferência pelo uso de materiais autênticos, selecionados cuidadosamente para as aulas e sugerem o uso de materiais adicionais, tais como apostilas, textos autênticos, vídeos, etc.

Acredito que um material didático nunca é suficiente, prefiro sempre complementar com materiais próprios ou adaptados. [P2-E]

De acordo com Vieira-Abrahão (2002), as práticas de um professor refletem suas crenças. A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa vai influenciar suas crenças e consequentemente sua prática em sala de aula.

Neste capítulo analisamos e comparamos as crenças das professoras e dos alunos em relação às áreas investigadas nessa pesquisa, atendendo, desta forma, aos objetivos propostos para ela. As informações obtidas através dos dados analisados confirmam a proposição de Hu (2002) que sugere que as culturas de ensinar e de aprender compreendem os pressupostos filosóficos sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, as percepções dos respectivos papéis e responsabilidades de professores e estudantes, as estratégias de aprendizagem empregadas e as qualidades valorizadas em professores e alunos. No próximo capítulo são apresentadas as considerações finais a respeito dos resultados evidenciados e abordamos alguns aspectos relevantes para trabalhos futuros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo a respeito das crenças de professores de PLE e seus alunos asiáticos no Celin-UFPR teve como intuito levantar um panorama de crenças sobre ensino e aprendizagem, considerando a influência das culturas de ensino e aprendizagem e as crenças que subjazem às ações dos participantes dentro de um contexto de ensino em imersão.

Nessa fase da pesquisa, apresento as conclusões mais significativas do estudo, além disso, aponto algumas limitações da investigação e as possíveis contribuições e sugestões para futuros trabalhos. Em resposta aos questionamentos que nortearam essa pesquisa, foi possível verificar que tanto as professoras quanto os alunos investigados apresentaram crenças bastante definidas em relação ao processo ensino/aprendizagem de PLE, sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos, e indicaram que essas crenças orientam suas expectativas e ações relativas ao ensino e aprendizagem de PLE.

Retomo a seguir os três objetivos propostos no início desse trabalho:

O primeiro tinha por objetivo investigar as crenças de professores sobre o processo ensino/aprendizagem de PLE e sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos. Através das respostas dadas pelas três professoras foi possível perceber a crença de que todas as pessoas são capazes de aprender um idioma, embora algumas tenham habilidades especiais. Em geral não consideram o português seja uma língua difícil de ser aprendida, no entanto, acreditam que aprendizes de línguas distantes possam apresentar mais dificuldades, o que as estimula a dedicar mais atenção a esse grupo de alunos, empregando diferentes estratégias para a solução de seus problemas. No que se refere à motivação, aspecto considerado por elas essencial para o sucesso da aprendizagem, as discentes revelaram a crenças de que, por vezes, alunos orientais mantêm atitudes passivas em relação à aprendizagem e à aula, sugerindo pouca motivação para aprender.

Outra crença evidenciada pelas professoras é a de que o contato com os falantes da língua e com sua cultura é extremamente relevante no processo de aprendizagem de uma língua. Mais uma vez as professoras demonstraram acreditar que alguns de seus alunos carecem de envolvimento, por isso empenham-se em

lançar mão de recursos que os levem a aumentar seu grau de motivação. Houve alguns questionamentos por parte das docentes quanto ao aproveitamento adequado da oportunidade de estar em imersão e ao fato de alguns dos alunos limitarem seus contatos a seus conterrâneos, desperdiçando assim a rica oportunidade de usufruir da aprendizagem no qual língua e cultura são desenvolvidas segundo as práticas sociais.

No que diz respeito ao ensino de gramática e vocabulário as professoras têm a clara percepção do apego dos alunos pelo ensino estrutural, e embora possuam convicções divergentes, acabam por eventualmente adequar suas práticas às expectativas dos alunos.

As professoras participantes creem também que o docente deve atuar como facilitador, integrando o grupo que participa da comunidade de aprendizagem, deve ainda estar atento para as necessidades de seu aluno, observar suas preferências de aprendizagem e tentar respeitar as diferenças de culturas de aprender. Em razão disso consideram importante conhecer seu aluno a fim de estabelecer uma ponte de contato cultural, facilitando a inserção desses alunos à cultura brasileira sem perder de vista o respeito pela cultura trazida por eles.

No discurso das participantes percebe-se claramente a crença de que o ensino em imersão difere do ensino em não imersão e este fator determina o contexto de aprendizagem e também a seleção adequada do material didático que deve se ajustar às necessidades prementes dos alunos.

As professoras manifestaram também dar grande relevância ao ensino comunicativo, porém observaram que não é raro alunos asiáticos apresentarem relutância em participar de atividades comunicativas, corroborando a afirmação de Melles (2003) de que há uma complexa interação entre língua e cultura no que diz respeito à prontidão para a participação, que emerge de contextos socialmente construídos de uso, de valores e de pontos de vista diferentes que variam de lugar para lugar, de cultura para cultura. (MELLES, 2003, p. 458).

O segundo objetivo proposto era investigar as crenças de alunos asiáticos aprendizes de português sobre o processo de ensino/aprendizagem de PLE, e sobre o papel do professor e do aluno no ambiente em que estão inseridos.

No discurso dos alunos evidenciam-se crenças semelhantes às das professoras como: todas as pessoas são capazes de aprender um idioma, embora algumas tenham habilidades especiais. No entanto em sua maioria acreditam que o

português seja uma língua difícil de ser aprendida, principalmente em se tratando de aprendizes de línguas distantes. Ao serem questionados, os alunos listaram compreensão oral, interação, vocabulário, gramática e compreensão cultural como aspectos que apresentavam maior dificuldade. Ficou evidente também a crença que esforço e determinação superam habilidade na hora de aprender, fator apontado como uma característica própria da cultura oriental (LITTLEWOOD, 2001).

A maioria dos alunos informantes afirmou estar motivada a aprender, apesar de apresentar diferentes razões para isso, confirmando a existência de motivação de origem integrativa e instrumental. Também valorizam o fato de estarem em imersão e revelam fazer uso das oportunidades para desenvolver suas habilidades linguísticas e seu conhecimento cultural.

Os alunos manifestaram acreditar na eficácia do estudo sistemático da gramática e do vocabulário, associado à memorização, que é empregada como estratégia de compreensão e de revisão. Em muitos depoimentos foi possível perceber a percepção de que as atitudes dos professores ocidentais se distinguem das atitudes dos professores orientais, descrevendo aqueles como sendo mais liberais, informais e extrovertidos. Foi possível também observar que os alunos atribuem alto valor ao papel do professor, revelando a crença em um ensino centrado no professor, mas ao mesmo tempo estão conscientes de que eles mesmos têm papel ativo dentro do contexto de ensino/aprendizagem. Também foram evidenciadas atitudes ligadas à autonomia, confirmando que alunos asiáticos também valorizam o esforço próprio, a liberdade na aprendizagem de línguas e a oportunidade de dirigir sua própria aprendizagem (BENSON, 2007).

Em relação ao contexto de sala de aula, os alunos revelaram crenças bastante significativas. Primeiramente, em relação ao uso de recursos didáticos, foi interessante observar a crença de que apenas livros convencionais são considerados como materiais didáticos enquanto que materiais produzidos pela instituição e os materiais de apoio são pouco valorizados por alguns dos entrevistados. Os comentários feitos por eles também evidenciam crenças muito particulares quanto a atividades comunicativas e à participação dos alunos em sala de aula. Suas declarações evidenciam crenças fortemente ligadas à cultura de aprendizagem desses alunos, que valoriza o silêncio em nome do respeito ao professor, do temor de perder a face e do desejo de se resguardar do confronto.

Soma-se a essas crenças a ideia de que uma aula de língua deve privilegiar o estudo sistemático de gramática. Foi possível perceber que para muitos alunos o modelo de aula comunicativa, que privilegia o uso de materiais autênticos, orais e escritos, e com forte ênfase no ensino da cultura parece “meio desorganizado” e causa certo estranhamento a alguns dos participantes da pesquisa. Por outro lado, outros participantes declararam apreciar as mudanças e as novas formas de aprender. Assim podemos concordar com Barcelos (2001) quando afirma que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas experiências, na cultura e no folclore, podendo ser internamente conscientes e por vezes contraditórias.

Por fim, o último objetivo dessa pesquisa era analisar os pontos de convergência e de divergência entre as crenças de professores e alunos. Através da análise das crenças das professoras de PLE e seus alunos de origem asiática foi possível constatar inúmeras semelhanças, especialmente no que se refere à natureza da aprendizagem. Embora afirmem que não consideram o idioma português difícil de aprender, as professoras percebem claramente as dificuldades enumeradas pelos alunos, demonstrando não somente que estão conscientes de uma situação específica de aprendizagem, como também que estão empenhadas em auxiliá-los nessa empreitada.

Um aspecto que revelou dissonância entre os dois grupos foi em relação à percepção da motivação dos alunos. Enquanto as professoras interpretam negativamente o comportamento reservado em sala de aula e o pouco envolvimento de alguns alunos com a comunidade, em sua grande maioria os alunos consideram-se bastante motivados e envolvidos com a aprendizagem e com a cultura.

Outro ponto de grande discordância entre as crenças de professores e alunos é em relação aos elementos que compõe uma boa aula. Enquanto para os professores, fundamentados em suas convicções acadêmicas, deva prevalecer um ensino alicerçado no ensino da linguagem com um propósito social, os alunos ainda demonstram grande apego ensino das estruturas e do vocabulário. Essas expectativas dissonantes por vezes geram conflitos e certa frustração tanto para os discentes quanto para os docentes.

Evidentemente foi possível perceber alguns conflitos entre as crenças dos membros dos dois grupos, como, por exemplo, professores acreditam que alunos asiáticos apresentam baixa motivação, autonomia e envolvimento nas aulas ou, por

parte dos alunos, que aulas com ênfase na comunicação seriam menos importantes que as aulas que privilegiam explicitamente o ensino estrutural da língua.

Finalmente, um resultado de grande relevância evidenciado na pesquisa diz respeito ao contexto de sala de aula. Ambos os grupos revelaram a existência de um ambiente conflituoso decorrente da heterogeneidade cultural e de ambas as partes foi possível observar comentários a esse respeito. Enquanto as professoras mencionaram pouca participação dos alunos, estes referiram o comportamento dos colegas não asiáticos, o baixo nível de compreensão ou hábitos culturais para justificar sua participação em aula.

Os investigados nessa pesquisa demonstraram que a cultura de ensinar e aprender, apesar de exercer grande influência, pode também sofrer um processo de ressignificação tanto por parte das docentes, quando buscam entender a forma particular e individual de aprender de cada aluno e destes quando experimentam novas formas de aprendizagem e se aventuram em conhecer mais intensamente o outro e sua cultura.

Nesse sentido creio que esse estudo tem sua relevância no campo do ensino de PLE, que ainda é pouco explorado e carece de pesquisas em um momento em que o idioma assume posição de grande visibilidade e expansão no cenário mundial.

Ao abordar o ensino em imersão, pude lançar luz à diversidade cultural presente nesse contexto e na necessidade de tratamento cuidadoso a fim de promover ações efetivas para a construção de abordagens mais críticas e culturalmente sensíveis e a interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados (MENDES, 2011, p. 145).

Outra contribuição relevante está na fundamentação teórica que oferece informações sobre a cultura de ensinar e aprender associada a noções relativas à cultura de aprender oriental e ocidental. Estes conceitos estão fortemente relacionados ao construto das crenças que, no dizer de Barcelos (2000, p.39), são construídas socialmente e transmitidas culturalmente, guiam nossas ações, as influenciam, e são, ao mesmo tempo, influenciadas por elas.

Por fim, espero que a pesquisa tenha contribuído para o avanço das pesquisas no campo das crenças envolvendo outros idiomas, uma vez que os trabalhos atuais concentram-se basicamente no ensino da língua inglesa (BARCELOS, 2006, p.10).

A análise das crenças das professoras e dos alunos me permitiu refletir mais profundamente sobre as crenças e as expectativas, tanto das professoras quanto dos alunos asiáticos, sobre a experiência de ensinar e aprender PLE em ambiente de imersão e buscar respostas a questionamentos feitos inúmeras vezes por mim e por colegas em discussões sobre o tema. Pude também compreender a complexidade de fatores que interferem nas crenças de professores e alunos e como essas crenças tão diversas se manifestam dentro de uma sala de aula, podendo trazer equívocos e frustrações àqueles que participam desse ambiente, mas, por outro lado, possibilitando vivências muito ricas, quando há disposição para se exercitar empatia com padrões culturais do outro, de forma a respeitar e valorizar suas diferentes manifestações.

Ao final da investigação foi possível constatar algumas limitações que envolveram a pesquisa e que estão relacionadas com o número de professores e alunos envolvidos. Por se tratar de um grupo pequeno de participantes de um Centro de Línguas, seria ousado fazer qualquer generalização dos dados obtidos. Contudo, foi possível chegar a algumas conclusões que permitem esclarecer alguns aspectos bastante relevantes no que diz respeito a crenças de professores e alunos e possíveis consonâncias e dissonâncias entre elas.

Ficam em aberto várias questões para investigações futuras no sentido de aprofundar o conhecimento das questões que envolvem a cultura de ensinar dos docentes que atuam como professores de PLE, suas crenças e sua consciência sobre a heterogeneidade presente em um ambiente multicultural e sua habilidade para lidar com ela. No que tange aos alunos de PLE, sugiro que sejam investigados outros grupos de aprendizes e suas características, como a realidade dos aprendizes de línguas próximas, que vivenciam as facilidades e as dificuldades próprias dessa situação.

Assim, almejo oferecer material para que o professor de PLE reflita e aprofunde seu conhecimento sobre o público por ele atendido no sentido de buscar constantemente o melhoramento das práticas pedagógicas e a harmonia dentro de um contexto de ensino de língua em imersão. A melhor forma de se alcançar esse ideal talvez seja atentando para o que foi proposto por Barcelos (2001). A autora sugere a implementação de uma prática de aprendizagem reflexiva na qual, a exemplo do ensino reflexivo por parte dos professores, os alunos são estimulados a

desenvolverem uma conscientização sobre como eles aprendem uma língua estrangeira.

Aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula. (BARCELOS, 2001, p. 86)

Através dessa prática professores e alunos poderão desenvolver seu potencial para ensino e aprendizagem e constituir um ambiente harmonioso e proveitoso para todos os integrantes do ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, R. G. e VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A. Wenden e J. Rubin (orgs.) **Leaner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, 1987.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 5 ed. Campinas: Pontes, 1993.

_____. (Org.). **Parâmetros atuais no ensino de português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 4, julho-dez. Brasília: Editora UnB, 2004.

_____. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa**, 2005. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf Acesso em 27/07/2014.

_____. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19, 2006.

_____. A linguística aplicada na grande área de linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: M. L. O. Alvarez; K. A. da Silva. (Org.) **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. 1 ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 191- 231, 2007.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: Silva, K. A. **Crenças, discursos e linguagens**. Vol 1. Campinas: Pontes, 2010.

ARAÚJO, D.R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

AU, C. E ENTWHISTLE, N. **Memorisation with understanding in approaches to studying: a cultural variant or response to assessment demands?** European Association for Research on Learning and Instruction Conference, Gothenburg: August 1999.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 1995.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. The Interaction Between Students' Beliefs and Teacher's Beliefs and Dilemmas. In: Johnston, B.; Irujo, S. **Research and Practice in Language Teacher Education: Voices from the Field**. Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minnesota, 2001.

_____. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003: p. 171-199.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem e Ensino, v.7, n.1, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. V.7. n° 2, 2007.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. **Crença e emoções de professores de inglês em serviço**. SP: Contexturas v. 24, p. 6-19, 2015.

BARDIN, L. **Ánálise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BAUMGRATZ-GANGL, G. Cross-cultural competence in a changing world. **European journal of education**, vol 28. 3 ed. Carfax Publishing Company, 1993.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

BENSON, P. **Autonomy in language teaching and learning**. Language Teaching. Cambridge University Press. V. 40. p. 21-44, 2007.

BENSON, P.; LOR, W. **Conceptions of language and language learning**. System, n° 27. 1999.

BIGGS, J. Asian learners through western eyes: An astigmatic paradox. In: **Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research**. Vol. 2, nº 2, 1994. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=950303008;res=IELAPA>

_____. Approaches to learning of Asian students: A multiple paradox. In J. Pandey, D. Sinha, and P.S. Bhawuk (Eds.) **Asian contributions to cross-cultural psychology** (pp. 180-199). Nova Deli, 1996 a.

_____. Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In: Watkins D.; J Biggs (Eds). **The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences** (45-67). Hong Kong and Melbourne: CERC & ACER, 1996 b.

_____. Learning from the Confucian heritage: So size doesn't matter? **International Journal of Educational Research**, nº 29, 723-738, 1998.

_____. The paradox of the Chinese learner and beyond. In D.A. Watkins, and J.B. Biggs (eds). **Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives**. HK: CERC: 3-26, 2001.

BLOCK, D. A window on the classroom: Classroom events viewed from different angles. In: K.L. BAILEY & D. NUNAM (Eds.) **Voices from the language classroom**. (pp. 168-195), Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BORG, S. **The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs**. School of Education, University of Leeds. Leeds, UK, 2011.

BREDO, E.; FEINBERG, W. **Knowledges and values in social and educational research**. Philadelphia: Temple University Press. 1982.

BROWN, P.; LEVINSON, S.C. **Politeness: some universals of language use**. Cambridge: C.U.P. (Cambridge University Press), 1987.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New York: Longman, 2007.

CAGILTAY K. E BICHELMAYER, B. A. **Differences in Learning Styles in Different Cultures: A Qualitative Study**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. 2000. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED445035>.

CELIN. **Relatório de Gestão 2008-2012** / Universidade Federal do Paraná. Centro de Línguas e Interculturalidade. Curitiba, 2013.

COITINHO, V. P. **A prática docente do professor de português para Estrangeiros para uma aprendizagem crítica: Formação de professores de português para estrangeiros**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC Paraná, 2007.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

ERICKSON, F. **What makes school ethnography "ethnographic"?** *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-66, Spring 1984.

_____. **Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement.** *Anthropology and Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, Dec., 1987.

FARIA, M. D. A. **As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura letras-português-inglês.** Dissertação de Mestrado em Letras - Universidade Federal de Viçosa, 2013.

FEINAM-NEMSER, S., FLODEN, R. E. **The cultures of teaching.** In: WITTROCK. M. C. (Ed). *Handbook of Research on Teaching.* New York: Macmillan, 1986.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURTOSO, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor.** 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

FURTOSO, V. B.; GIMENEZ T. N. **Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais.** In: CUNHA, M. J. SANTOS, P. (orgs) *Tópicos em português língua estrangeira.* Brasília, DF: Edunb (2000)

FUTER, M. J. K. **A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de português língua estrangeira: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado; Universidade de Brasília, 2007.

GARBUIO, L. M **Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

GARDNER, R. C. **The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, finding, and issues.** *Language Learning*, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. **Attitudes and motivation: Second language learning**. Newbury House. Rowley, Mass, 1972.

GARSON, J.G. e NELSON, G. L. **Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction**. In: Rubin, D. L. (Ed.) *Social identity and style in written language*. Totowa, NJ: La Erlbaum, 1996.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e de grupos**. Em: M.W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), *pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som. Um manual prático*. Petrópolis: Vozes. P. 64-89, 2002.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, G.; RAUBER, A.S.; CARAZZAI, M.M.; BERGSLEITHNER, J. (Org.) **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Florianópolis: UFSC, 2005.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, 1994.

_____. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo, 1970.

GREEN, M. J. **Students attitudes toward communicative and non-communicative activities: do enjoyment and effectiveness go together?** *Modern Language Journal*. vol. 77, p. 1-10, 1993.

HARUMI, Seiko. **Classroom silence: voices from Japanese EFL learners**. Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org/>, 2010.

HO, D. Y. F. **Cognitive socialization in Confucian heritage cultures**. Paper present to Workshop on Communities and Discommunities in the Cognitive Socialization of Minority Children, US Dept. of Health and Human Services, Washington, DC, June 29-July 2, 1991.

HOFSTEDE, G. **Cultural differences in teaching and learning**. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 10. p. 301 – 320. 1986

_____. **Cultures and Organizations. Software of the Mind**. Harper Collins. London: 1991.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (orgs.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HORWITZ, E. K. **Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course.** Foreign Language Annals, v. 18, n. 4, p.333-340, 1985.

_____. Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), **Learner strategies in language learning** (pp. 119-129). London, UK: Prentice-Hall International, 1987.

_____. **Cultural e situacional influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies.** Systems n° 27, 1999.

HOSENFELD, C. **Learning about learning: Discovering our students' strategies.** Foreign Language Annals. 9. 1978.

HU, G. W. **Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China.** Language, Culture and Curriculum, 15 (2), 93-105. 2002.

JIN, L., CORTAZZI, M. Cultures of learning: Language classrooms in China. In: H. Coleman (Ed.) **Society and the language classroom** (p. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. **Expectations and Questions in Intercultural Classrooms.** Intercultural Communication Studies Vol. 2, 1997.

_____. Communication for learning across cultures. In: MACNAMARA, D. E HARRIS, R. **Overseas students in higher education: issues in teaching and learning.** Routledge, New York, 2002.

JOHNSON, K. E. The vision verses the reality: the tension of the TESOL practicum. In: D. Freeman; J. Richards (Eds.), **Teacher learning in language teaching** (pp. 30-94). Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

JUDD, E. L., TAN, L.WALBERG, H. J. **Teaching additional languages.** International Academy of Education (IAE), Brussels, 2001.

KAGAN, D. **Implications of research on teacher belief.** Educational Psychologist, 27(1), 65-90, 1992.

KALAJA, P., BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: New research approaches.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

KERN, G. R. **Students' and teachers' beliefs about language learning.** Foreign Language Annals, vol. 28, n°1; p. 71-92. 1995.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. **English Language Teaching Journal**, 45, 98-107, 1991.

_____. Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL. **TESOL Quarterly**. V. 37, N. 4. Winter, 2003.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (Org.). **Learners and language learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998.

LEFFA, V.J. **A look at students' concept of language learning**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n.17 , p.57-65, jan./jun. 1991.

_____. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

LITTLEWOOD, W. **Defining and developing autonomy in East Asian contexts**. Applied Linguistics 20.1, 71–94. (1999).

_____. **Students' attitudes to classroom English learning: a cross-cultural study**. Language Teaching Research 5.1: 3-28, 2001.

_____. **Students' Perceptions of Classroom Learning in East Asia and Europe**. HKBU Papers in Applied Language Study. Vol. 7. Hong Kong, 2003.

MADEIRA, F. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças**. Trabalhos em linguística aplicada. Vol.47 no. 1. Campinas. Jan/jun, 2008.

MAIA, M. A. G. S. **A Cultura de Aprender Português como Segunda Língua de Alunos Hispanofalantes do Ensino Fundamental II em Contexto Militar de Ensino**. Dissertação de mestrado. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014.

MANSOUR, N. Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. **International Journal of Environmental & Science Education**, 4(1), 25-48, 2009.

MELLES, G. **Using language and culture to construct group work in higher education, in Learning for an Unknown Future**. Proceedings of the 26th HERDSA Annual Conference, Christchurch, New Zealand, 2003.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado. UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entreculturas". In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. 4 ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MORRISON, K. Paradox lost: toward a robust test of the chinese learner. **Education Journal**, Vol 34, nº 1. The Chinese University of Hong Kong, 2006.

NIELD, K. Understanding the Chinese Learner: a Case Study Exploration of the Notion of the Hong Kong Chinese Learner as a Rote or Strategic Learner. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**. V.6 n. 1. Sheffield, 2007.

OLIVEIRA, A. C. S. **Crenças sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) do professor em formação e em serviço inicial**. Dissertação de Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem - Universidade Federal de Ouro Preto, 2015

OXFORD, R. **Language learning strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

_____. **Language Learning Strategies: An Update**. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC., 1994. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/1995-2/update.htm>.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

_____. **O outro na aprendizagem de línguas**. Vera Menezes (UFMG/CNPq/FAPEMIG). 2008. Disponível em <http://www.veramenezes.com/outro.pdf>. Acesso em 18/02/2014.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**. Vol. 62 (n. 3), 307-332, 1992a.

_____. Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**. P. 307-332, 1992b. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1170741>

PEACOCK, M. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. **International Journal of Applied Linguistics**. Vol. 9. (1999).

PERINE, C.M. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **DOMÍNIOS DE LINGU@GEM Revista Eletrônica de Linguística**. (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) Volume 6, nº 1. 1º Semestre 2012.

PETROVA, G. Fatores linguístico-culturais no ensino de línguas tipologicamente distantes. In: SANTOS, Percília e ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 87-100

PUCHTA, H. **Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity**. Plenary session at the LATEFL: 33rd International Annual Conference, Edinburgh, 64-72, 1999.

QUAN, L. **Representações sobre a aprendizagem da língua portuguesa do público chinês universitário**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de letras. Universidade de Lisboa, 2012.

REYNALDI. M.A.A.C. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 1998.

RICHARDS, J. C. Curriculum development in second language teaching. In: **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RILEY, P. **Learners' representations of language and language learning**. Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L., v.2, p.65-72, 1989.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P. e VOLLER, P. (Ed.). **Autonomy and Independence in language learning**. New York: Longman, 1997:114-131.

RIVERS, W. (Ed.) **Interactive Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ROCHA, C.H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2006.

SAMINY, K.; LEE, Y-A. Beliefs about language learning: Perspectives of first284 year Chinese learners and their instructors. **Journal of the Chinese Language Teachers Association**, 32, 1997.

SAMPAIO, G. H. **Português como língua estrangeira: um estudo das relações entre experiências, crenças e motivações**. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. **Communication between cultures**. (Second Ed.). Belmont, CA: Wadsworth, 1995.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SCHÄFER, A. C. – **A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem**. São Paulo, v. 16, n. 21, Jun/2013, p. 190-213. www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum

SIGNORINI, P., WIESEMES, R., MURPHY, R. (2009) **Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: a critique of Hofstede's cultural difference model**. *Teaching in Higher Education*, 14: 3, 253 — 264. 2009.

SILVA, I.M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, V.L.T. **Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de Letras – língua estrangeira sobre a fluência oral**. In: ROTTAVA, L; LIMA, M. S. (Ed.). *Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 57-74.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, R. M. R. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem e Ensino**, v.10, n.1. jan./jun.2007.

_____. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2010.

_____. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, v. 2, 2012.

SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M.P. (Eds.) **Intercultural Language Use and Learning**. Springer, Dordrecht, 2007.

STEVIK, E. **Teaching Languages: a way end ways**. Rowley, Mass. Newbury, 1980.

THOMAS, A. Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas, A.; Kinast, E.; Schroll-Machl, S. (Orgs.): **Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation** – Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2. Überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck e Ruprecht, p. 43-49, 2005.

VECHETINI, L. R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, 2005.

VERNICK DE ANDRADE, J. A. V. **O ensino e aprendizagem de PFOL: uma pesquisa abordando as crenças de docentes e discentes na UTFPR**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Licenciatura em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIANA, N. A **desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira**. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, Mimeo, 1993.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. **CONTEXTURAS: Ensino Crítico de língua inglesa**, n.6, p. 59-77, 2002.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

WATKINS, D. BIGGS, J. **The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual Influences**. University of Hong Kong. Comparative Education Research Centre, 1996.

WENDEN, A. L. **What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts**. *Applied Linguistics*, 718, 1986.

_____. **An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics**. *System*, v 27, p. 435-441, 1999.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

XIAO, L. Bridging the Gap Between Teaching Styles and Learning Styles: A Cross-Cultural Perspective. **The Electronic Journal for English as a Second Language**. Dezembro de 2006, vol. 10 n° 3. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume10/ej39/ej39a2/> acesso em 11/10/2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Perfil do aluno e Inventário de crenças [Q1]

Caro aluno/cara aluna,

O objetivo deste questionário é obter informações sobre as percepções que você tem a respeito da sua experiência de aprendizagem de português. Este é o tema de minha pesquisa de mestrado, na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

A ideia do questionário não é de fazer qualquer tipo de avaliação, mas sim, de coletar informações sobre os alunos e como eles se relacionam com a aprendizagem de português, por isso peço que suas respostas sejam claras e sinceras.

Suas informações são extremamente importantes, mas tenha certeza que seu nome não será divulgado, por isso eu peço que escolha um nome fictício.

Por favor, leia as perguntas com atenção e as responda de forma verdadeira e detalhada.

Agradeço a sua paciência e colaboração.

Prof.^a Ester Roos de Menezes

PARTE 1

Nome real: _____ Nome fictício: _____

Nacionalidade: _____ Idade: _____

1. Português é a primeira língua estrangeira que você aprendeu? Se não é, que outra(s) língua(s) você estudou e por quanto tempo você estudou esta(s) língua(s)?

2. Há quanto tempo você estuda português?

3. O que levou você a se interessar pela língua portuguesa?

4. Com que frequência você costuma falar português? Com quem?

Marque X na resposta que corresponde à sua opinião.

1. Eu estou aprendendo português:
 - a) Por exigência da família
 - b) Por curiosidade
 - c) Para conseguir um bom trabalho
 - d) Porque me interesse pela cultura brasileira
 - e) _____
2. Para mim, a atitude mais eficiente para aprender português é:
 - a) tomar notas
 - b) fazer exercícios de gramática, vocabulário e tradução
 - c) classificar, organizar ou comparar informações
 - d) perguntar ao professor
 - e) discutir em grupo

PARTE 2

As perguntas a seguir têm relação com o processo de ensinar e aprender português.

Leia atentamente as questões abaixo e marque a resposta que mais se aproxima de sua opinião.

O objetivo deste inventário é coletar informações sobre suas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de português para falantes de línguas asiáticas. Abaixo você vai encontrar algumas afirmações. Leia cuidadosamente cada uma delas decida se você concorda ou não com elas, assinalando a opção que melhor corresponde à sua opinião.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO	NÃO SEI OPINAR	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE
1. Qualquer pessoa tem capacidade de aprender um idioma estrangeiro.					
2. Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas.					
3. Aprender uma nova língua é mais fácil para quem já sabe outro idioma.					
4. Português é uma língua difícil.					
5. Aprender português pode ser mais fácil ou mais difícil de acordo com a língua materna do aluno.					
6. Aprender português pode ser mais difícil para alunos cujas línguas possuem alfabeto diferente do ocidental.					
7. Aprender português envolve muita memorização.					
8. Estar em imersão contribui para o aprendizado de uma língua					
9. Para falar bem uma língua é necessário conhecer a cultura da comunidade que fala esta língua.					
10. É mais fácil entender um texto escrito do que um texto oral					
11. É mais fácil escrever do que falar					
12. Aprender vocabulário é uma importante estratégia de aprendizado.					
13. Aprender gramática é uma importante estratégia de aprendizado.					
14. Aprender a produzir textos escritos é uma importante estratégia de aprendizado..					
15. A prática oral é uma importante estratégia de aprendizado.					
16. Ouvir música, transmissões de rádio ou, assistir televisão ou filmes são importantes estratégias de aprendizado.					
17. Interagir com os colegas ajuda a melhorar a fluência na língua.					
18. Aprender português oferece oportunidades para a vida profissional.					
19. Aprender português oferece oportunidades para a vida pessoal.					
20. Aprender português deve estar acompanhado de satisfação.					
21. Um bom aluno participa ativamente das atividades da aula.					

O objetivo deste inventário é coletar informações sobre suas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de português para falantes de línguas asiáticas. Abaixo você vai encontrar algumas afirmações. Leia cuidadosamente cada uma delas decida se você concorda ou não com elas, assinalando a opção que melhor corresponde à sua opinião.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO	NÃO SEI OPINAR	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE
22. Um aluno que não participa ativamente das aulas demonstra pouca motivação para aprender.					
23. Um bom aluno faz as atividades propostas pelo professor.					
24. Um bom aluno tem atitudes autônomas de aprendizado					
25. Um bom aluno revisa o conteúdo aprendido.					
26. Um bom aluno busca outras formas de aprender a língua fora da sala de aula					
27. O papel do professor é ensinar gramática e vocabulário.					
28. O papel do professor é ensinar o aluno a interagir em situações de uso da língua.					
29. O professor precisa orientar os alunos na aprendizagem, fornecer estrutura e feedback, a fim de facilitar a aprendizagem.					
30. O professor deve considerar os interesses, as necessidades e os conhecimentos anteriores do seu aluno.					
31. O professor deve manter uma postura profissional em sala.					
32. O professor deve criar um ambiente amistoso dentro da sala de aula.					
33. Professores muito amistosos são considerados menos competentes pelos alunos.					
34. O ensino deve ser conduzido tendo como base uma estrutura pré-estabelecida e cuidadosamente organizada de forma a oferecer o conteúdo de maneira sistemática ao aluno.					
35. O ensino deve ser estruturado preferencialmente com base em conteúdos que simulem situações da vida real, de modo a oferecer ao aluno capacidade para interagir com o mundo					
36. Uma boa aula tem uma boa organização, de modo que o aluno entenda claramente seus objetivos.					
37. Uma boa aula apresenta tópicos culturais.					
38. Uma boa aula apresenta sistematização de estruturas linguísticas					
39. Uma boa aula oferece a oportunidade ao aluno de praticar a língua de forma escrita.					
40. Uma boa aula oferece a oportunidade ao aluno de praticar a língua de forma oral.					
41. Uma boa aula promove a interação entre os alunos.					
42. O material didático não é tão importante na aula de PLE.					
43. Paralelamente ao livro didático, outros recursos como apostilas, textos autênticos, vídeos, etc. podem facilitar o ensino/aprendizagem de PLE.					
44. Aprender sobre cultura nas aulas de PLE aumenta a motivação do aluno para falar a língua.					
45. É importante que o professor elabore atividades adequadas para cada configuração de alunos.					

Obrigada por sua participação.

APÊNDICE 2 – Questionário para alunos [Q2]

QUESTIONÁRIO

Caro aluno/cara aluna,

O objetivo deste questionário é obter informações sobre as percepções que você tem a respeito da sua experiência de aprendizado de português. Este é o tema de minha pesquisa de mestrado, na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

A ideia do questionário não é de fazer qualquer tipo de avaliação, mas sim, de coletar informações sobre os alunos e como eles se relacionam com o aprendizado de português, por isso peço que suas respostas sejam claras e sinceras.

Suas informações são extremamente importantes, mas tenha certeza que seu nome não será divulgado, por isso eu peço que escolha um nome fictício.

Por favor, leia as perguntas com atenção e as responda de forma verdadeira e detalhada.

Agradeço a sua paciência e colaboração.

Prof.^a Ester Roos de Menezes

Nome real: _____ Nome fictício: _____

Nacionalidade: _____ Idade: _____

Por favor, conte um pouco sobre sua história como aluno de português:

Porque você se interessou por aprender a língua, há quanto tempo você estuda português, você já tinha estudado antes de vir ao Brasil? Por quanto tempo? Onde e com quem você mora aqui?

Agora, peço que você responda às perguntas que estão na próxima página.

1. Em sua opinião, qual é a maneira mais eficiente de aprender um idioma?

2. Quais são suas maiores dificuldades para aprender português?

3. E o que você considera mais fácil neste processo?

4. Que tipos de atividades (leituras, ouvir músicas, repetição de exercícios, assistir filmes, etc) você desenvolve para aprender a língua portuguesa?

5. Quais são as características de um bom aluno?

6. Quais são as características de um bom professor?

7. Que atividades você considera importantes em uma aula? Fazer exercícios de gramática e vocabulário, compreensão auditiva ou discussão em grupos? Justifique.

8. Na sala de aula, você tem facilidade para se comunicar?

9. Como você resolve as dúvidas que você tem sobre a língua?

10. Você considera o ambiente de sala de aula de língua aqui no Brasil diferente do seu país? Justifique.

a. Quanto ao material didático:

b. Quanto ao ambiente da sala de aula:

c. Quanto ao professor:

d. Quanto aos colegas:

APÊNDICE 3 – Roteiro de perguntas para entrevista com os alunos

Roteiro de entrevista com os alunos:

1. Por que você se interessou por estudar português?
2. Português foi a primeira língua que você aprendeu? Se não, conte um pouco sobre sua experiência aprendendo outra língua e o português.
3. Como você define uma boa aula (aula eficiente) de português?
4. Você percebe alguma diferença entre a forma de aprender uma língua estrangeira em seu país e aprender português no Brasil?
5. Com relação aos professores, existe alguma diferença?
6. E em relação aos colegas?
7. E ao material didático?
8. Que aspecto você considera mais importante para ser abordado em uma aula de língua: gramática, vocabulário, produção escrita, produção oral.
9. Você considera a participação em sala de aula um elemento importante para o aprendizado?
10. O que você faz além das aulas, além das aulas, pra aprender e melhorar seu português?

APÊNDICE 4 – Perfil do professor e Inventário de crenças

Nome: _____

Idade: _____

Caro colega professor,

O propósito deste questionário é obter informações sobre sua percepção e práticas como professor de português como língua estrangeira. Meu objetivo é analisar possíveis crenças de professores e estas informações serão utilizadas em minha pesquisa de meu mestrado, na Universidade Federal do Paraná – UFPR. A ideia do questionário não é de fazer qualquer tipo de avaliação, por isso peço que suas respostas sejam sinceras.

Suas informações são extremamente importantes, mas tenha certeza que seu nome não será divulgado.

Por favor, leia as perguntas com atenção e as responda de forma verdadeira e detalhada.

Agradeço a sua paciência e colaboração.

Ester Roos de Menezes

PERFIL DO PROFESSOR

1. Qual é a sua formação acadêmica?

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

Formação específica na área de ensino de português como língua estrangeira: _____

2. Qual é a sua experiência profissional?

3. Há quanto tempo você leciona português como língua estrangeira?

4. O que levou você a se interessar por ensinar português como língua estrangeira?

5. Há quanto tempo você leciona PLE no Celin-UFPR? _____

6. Atualmente, você leciona para quantas turmas e quais os seus níveis ?

7. Você considera que ensinar português como LE/L2 difere de algum modo do ensino de português L1?

PARTE 2

As perguntas a seguir têm relação com o processo de ensinar e aprender português.

Leia atentamente as questões abaixo e marque a resposta que mais se aproxima de sua opinião.

O objetivo deste inventário é coletar informações sobre suas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de português para falantes de línguas asiáticas. Abaixo você vai encontrar algumas afirmações. Leia cuidadosamente cada uma delas decida se você concorda ou não com elas, assinalando a opção que melhor corresponde à sua opinião.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO	NÃO SEI OPINAR	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE
1. Qualquer pessoa tem capacidade de aprender um idioma estrangeiro.					
2. Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas.					
3. Aprender uma nova língua é mais fácil para quem já sabe outro idioma.					
4. Português é uma língua difícil.					
5. Aprender português pode ser mais fácil ou mais difícil de acordo com a língua materna do aluno.					
6. Aprender português pode ser mais difícil para alunos cujas línguas possuem alfabeto diferente do ocidental.					
7. Aprender português envolve muita memorização.					
8. Estar em imersão contribui para o aprendizado de uma língua					
9. Para falar bem uma língua é necessário conhecer a cultura da comunidade que fala esta língua.					
10. É mais fácil entender um texto escrito do que um texto oral					
11. É mais fácil escrever do que falar					
12. Aprender vocabulário é uma importante estratégia de aprendizado.					
13. Aprender gramática é uma importante estratégia de aprendizado.					
14. Aprender a produzir textos escritos é uma importante estratégia de aprendizado..					
15. A prática oral é uma importante estratégia de aprendizado.					
16. Ouvir música, transmissões de rádio ou, assistir televisão ou filmes são importantes estratégias de aprendizado.					
17. Interagir com os colegas ajuda a melhorar a fluência na língua.					
18. Aprender português oferece oportunidades para a vida profissional.					
19. Aprender português oferece oportunidades para a vida pessoal.					
20. Aprender português deve estar acompanhado de satisfação.					
21. Um bom aluno participa ativamente das atividades da aula.					

O objetivo deste inventário é coletar informações sobre suas crenças a respeito do ensino e aprendizagem de português para falantes de línguas asiáticas. Abaixo você vai encontrar algumas afirmações. Leia cuidadosamente cada uma delas decida se você concorda ou não com elas, assinalando a opção que melhor corresponde à sua opinião.	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO	NÃO SEI OPINAR	DISCORDO	DISCORDO PLENAMENTE
22. Um aluno que não participa ativamente das aulas demonstra pouca motivação para aprender.					
23. Um bom aluno faz as atividades propostas pelo professor.					
24. Um bom aluno tem atitudes autônomas de aprendizado					
25. Um bom aluno revisa o conteúdo aprendido.					
26. Um bom aluno busca outras formas de aprender a língua fora da sala de aula					
27. O papel do professor é ensinar gramática e vocabulário.					
28. O papel do professor é ensinar o aluno a interagir em situações de uso da língua.					
29. O professor precisa orientar os alunos na aprendizagem, fornecer estrutura e feedback, a fim de facilitar a aprendizagem.					
30. O professor deve considerar os interesses, as necessidades e os conhecimentos anteriores do seu aluno.					
31. O professor deve manter uma postura profissional em sala.					
32. O professor deve criar um ambiente amistoso dentro da sala de aula.					
33. Professores muito amistosos são considerados menos competentes pelos alunos.					
34. O ensino deve ser conduzido tendo como base uma estrutura pré-estabelecida e cuidadosamente organizada de forma a oferecer o conteúdo de maneira sistemática ao aluno.					
35. O ensino deve ser estruturado preferencialmente com base em conteúdos que simulem situações da vida real, de modo a oferecer ao aluno capacidade para interagir com o mundo					
36. Uma boa aula tem uma boa organização, de modo que o aluno entenda claramente seus objetivos.					
37. Uma boa aula apresenta tópicos culturais.					
38. Uma boa aula apresenta sistematização de estruturas linguísticas					
39. Uma boa aula oferece a oportunidade ao aluno de praticar a língua de forma escrita.					
40. Uma boa aula oferece a oportunidade ao aluno de praticar a língua de forma oral.					
41. Uma boa aula promove a interação entre os alunos.					
42. O material didático não é tão importante na aula de PLE.					
43. Paralelamente ao livro didático, outros recursos como apostilas, textos autênticos, vídeos, etc. podem facilitar o ensino/aprendizagem de PLE.					
44. Aprender sobre cultura nas aulas de PLE aumenta a motivação do aluno para falar a língua.					
45. É importante que o professor elabore atividades adequadas para cada configuração de alunos.					

Obrigada por sua participação!!!

APÊNDICE 5 – Questionário para professores [Q2]

Nome: _____

Idade: _____

Caro colega professor,

O propósito deste questionário é obter informações sobre sua percepção e práticas como professor de português como língua estrangeira. Meu objetivo é analisar possíveis crenças de professores e estas informações serão utilizadas em minha pesquisa de meu mestrado, na Universidade Federal do Paraná – UFPR. A ideia do questionário não é de fazer qualquer tipo de avaliação, por isso peço que suas respostas sejam sinceras.

Suas informações são extremamente importantes, mas tenha certeza que seu nome não será divulgado.

Por favor, leia as perguntas com atenção e as responda de forma verdadeira e detalhada.

Agradeço a sua paciência e colaboração.

Ester Roos de Menezes

-
1. Em suas aulas, você prefere seguir um material didático (livro) ou prefere trazer materiais elaborados por você? Justifique sua resposta.

 2. Durante as aulas, o que você prioriza (gramática, vocabulário, leitura, compreensão, aspectos culturais, etc.)? Por quê? _____
 3. Como é uma aula típica sua? Exemplifique o que você costuma fazer, os materiais que costuma utilizar e que importância costuma dar a cada atividade.

 4. Quais são os desafios que você enfrenta em sala de aula enquanto professor de PLE?

 5. Como você lida com as diferenças culturais em sala de aula?

 6. Qual é a sua opinião em relação aos seus alunos asiáticos a respeito da cultura de aprender?

 7. Você considera que a postura (aspecto comportamental) de um aluno de origem asiática (japonês, coreano, chinês, etc.) difere em algum aspecto da postura de outros alunos? Em caso positivo, você pode explicar quais seriam?

 8. Em aspectos gerais, o que você acredita ser essencial para ensinar a língua portuguesa a um falante nativo de língua oriental (japonês, coreano, chinês, etc.)?

 9. Em sua opinião, é necessário que um professor de português tenha algum conhecimento sobre línguas asiáticas (aspectos gramaticais, p.ex.) para ensinar o português a um falante nativo destas línguas? Em caso afirmativo, quais os pontos?

 10. A fim de facilitar a interação entre aluno e professor, é necessário que um professor de língua portuguesa conheça aspectos da cultura de seus alunos?

APÊNDICE 6 – Roteiro de perguntas para entrevista com professor

Roteiro de perguntas para entrevista com professor

1. Qual é a sua visão de língua/linguagem
2. Qual é a sua visão do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem?
3. Qual é a sua visão do papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem?
4. Qual é o papel da interação no ambiente de sala de aula?
5. Como você definiria um bom professor?
6. E um bom aluno?
7. Que estratégias você considera importantes para o aprendizado de línguas?
8. Que aspecto você considera mais importante para ser abordado em uma aula de língua: gramática, vocabulário, produção escrita, produção oral.
9. Como você vê a questão da diversidade característica de um ambiente intercultural?
10. Você considera que há uma diferença entre a cultura de aprendizagem de alunos asiáticos em relação a alunos de cultura de aprendizado de alunos de origem ocidental? Justifique sua resposta.
11. Em caso afirmativo, você costuma dar um tratamento diferenciado a esses alunos? Justifique.
12. Existem diferenças entre as atitudes de alunos orientais e ocidentais em uma sala de PLE? Em caso de resposta afirmativa, como você lida com essas diferenças?